EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LUDICIDADE

Caminhos para uma aprendizagem transformadora

ORGANIZADORES

BELMIRO MEDEIROS DA COSTA JÚNIOR

RANYELLE LOPES BARROS

ANA AUGUSTA DE OLIVEIRA SIMAS

SUELÂNIA CRISTINA GONZAGA DE FIGUEIREDO

Editora Poisson

Belmiro Medeiros da Costa Júnior
Ranyelle Lopes Barros
Ana Augusta de Oliveira Simas
Suelânia Cristina Gonzaga de Figueiredo
(Organizadores)

Educação inclusiva e ludicidade

Caminhos para uma aprendizagem transformadora

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação inclusiva e ludicidade: Caminhos para uma aprendizagem transformadora/ Organização: Belmiro Medeiros da Costa Júnior, Ranyelle Lopes Barros, Ana Augusta de Oliveira Simas, Suelânia Cristina Gonzaga de Figueiredo – Editora Poisson - Belo Horizonte - MG: Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-502-1
DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Educação 2. Ensino I. COSTA JÚNIOR, Belmiro Medeiros da II. BARROS, Ranyelle Lopes III. SIMAS, Ana Augusta de Oliveira IV. FIGUEIREDO, Suelânia Cristina Gonzaga de V. Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterado.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadores

Belmiro Medeiros da Costa Júnior

Doutor e Mestre em Teologia na área de concentração: Religião e Educação pelo PPG-EST São Leopoldo/RS; Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia e em Ciências Teológicas pela Faculdade Boas Novas (FBN); Especialista em Magistério do Ensino Superior pela mesma Instituição. Atua no Núcleo de pesquisa OIKOUMENE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Religião, Cultura e Imaginário (UFAM); e no Grupo de Pesquisa Bíblia, Arqueologia e Religião (EST). Atualmente é Coordenador do curso de Pedagogia no Instituto Metropolitano de Ensino (IME). Tem experiência na área da Pedagogia, com ênfase em Pedagogia Libertadora, Políticas Públicas e Legislação. Tem ainda, experiência na área da Teologia, com ênfase em Religião, Teologia Bíblica e Teologias Latino-americanas.

Ranyelle Lopes Barros

Pedagoga na Transpetro/Petrobras Transportes S/A, com atuação na área de Responsabilidade Social, desenvolvendo projetos educacionais e comunitários. Mestre em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (MPET/IFAM), com especialização em Docência do Ensino Superior e Gestão e Coordenação Pedagógica. Possui experiência como Professora Universitária na Fametro, Supervisora Administrativa em uma Instituição de Bolsas de Estudo, Assistente de Pós-Graduação e Docente no Grupo Ser Educacional, com competências em Gestão e Planejamento Estratégico, Capacitação de Recursos Humanos e Gestão Educacional. Além disso, tem experiência prática em Reestruturação Acadêmica, Gerenciamento e Controle Operacional, e atuou como Coordenadora Acadêmica de cursos profissionalizantes e preparatórios. Também tem experiência de 2 anos como Professora Assistente de Ensino Médio e mais de 2 anos na Administração Pública, com passagens pela SEDUC e SEMED em estágio remunerado, onde desenvolveu habilidades em políticas educacionais e gestão pública.

Organizadores

Ana Augusta de Oliveira Simas

Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística. Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Kurios. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins. Tem experiência em docência no ensino superior. Atualmente, é supervisora de produção de material didático do EaD – CEUNI - FAMETRO do Instituto Metropolitano de Ensino -IME.

Suelânia Cristina Gonzaga de Figueiredo

Doutora em Ciências da Educação; Mestre em Desenvolvimento Regional. Especialização em Gerência Financeira e em Educação Personalizada. Graduação em Economia. Atualmente é Coordenadora de Pesquisa e Extensão do Grupo FAMETRO e do CENTRO DE ESTUDOS JURÍDICOS-CEJUR - Faculdade Santa Teresa, atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisa e Extensão, Iniciação Científica, Sustentabilidade Ambiental, Articulação Ensino, Pesquisa, Extensão e Responsabilidade Social na formação acadêmica. Idealizadora e organizadora do Congresso Científico FAMETRO-CONCIFA, do Programa Produzir e Publicar, realizando um trabalho de incentivo à produção e publicação acadêmica. Responsável pelo Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmicos . Coordenadora das Ligas Acadêmicas do IME.

Prefácio

A educação, em sua essência, é um campo vasto e dinâmico, que exige constante reflexão e inovação. O presente e-book com o título “Educação Inclusiva e Ludicidade: caminhos para uma aprendizagem transformadora”, fruto do empenho dos alunos do curso de Pedagogia EaD da FAMETRO, é um exemplo claro desse movimento de construção e aprimoramento do saber acadêmico. A partir dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), esta obra se materializa como um registro significativo de pesquisa e dedicação.

A organização do livro, conduzida pelas professoras Ranyelle Barros, Ana Simas e Suelânia Figueiredo, juntamente com o professor Belmiro Júnior, coordenador do curso, reflete um compromisso com a formação de qualidade e com a produção acadêmica relevante.

O livro se debruça sobre dois temas essenciais para a educação contemporânea: a Ludicidade e a Educação Especial. Cada um desses temas é abordado de forma aprofundada, permitindo que o leitor compreenda os desafios e as potencialidades de ambos os campos. A Ludicidade, tratada na primeira unidade, reforça a importância do brincar como ferramenta pedagógica, destacando seu papel na aprendizagem significativa, conceito amplamente defendido por Jean Piaget e Lev Vygotsky. Já a segunda unidade, voltada para a Educação Especial, traz reflexões fundamentais sobre a inclusão e a necessidade de uma educação verdadeiramente acessível a todos, alinhando-se aos princípios de Paulo Freire e Maria Montessori.

A iniciativa de publicação deste e-book representa não apenas um marco acadêmico, mas também um reflexo do compromisso da FAMETRO em formar profissionais qualificados e engajados com os desafios educacionais. Tenho plena convicção de que esta obra será uma referência valiosa para estudantes, professores e pesquisadores da área, contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento e da prática pedagógica.

Parabenizo todos os envolvidos nesta empreitada e convido o leitor a se aprofundar nos temas aqui apresentados, permitindo-se inspirar pelas reflexões e descobertas que emergem das páginas deste livro.

Prof.ª Dra. Cinara Cardoso

Pró-Reitora da Universidade FAMETRO

SUMÁRIO

Capítulo 1: Formação docente: a utilização do lúdico como recurso pedagógico na educação básica..... 09

Silvana Ferreira Sicsu, Maria Antônia Oliveira, Ranyelle Lopes Barros

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.01

Capítulo 2: Brincar e aprender: uma perspectiva histórica e pedagógica do lúdico .. 23

Joseane Vinente Ramos, Josimara dos Santos de Oliveira, Ranyelle Lopes Barros, Belmiro Medeiros da Costa Júnior

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.02

Capítulo 3: A promoção do desenvolvimento holístico das crianças através do lúdico na educação infantil..... 34

Eliciana Pimentel Batalha, Francileia de Souza Mendes, Belmiro Medeiros da Costa Junior

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.03

Capítulo 4: Parceria família e escola: diálogos que transformam..... 45

Francisca Gomes de Souza, Salomão Lúcio de Jesus, Ranyelle Lopes Barros

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.04

Capítulo 5: Brincar para aprender: a importância do lúdico no ensino fundamental - anos iniciais 57

Eloane Brito da Silva Santos, Belmiro Medeiros da Costa Júnior

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.05

Capítulo 6: Um cérebro hiperativo no contexto escolar: desvendando o TDAH para formação de professores 71

Cristiane Geraldo Lima, Eliane Medeiros de Andrade, Ranyelle Lopes Barros, Belmiro Medeiros da Costa Júnior

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.06

Capítulo 7: O papel do professor como mediador na educação inclusiva: uma realidade possível..... 83

Hedilena Gomes de Oliveira, Ranyelle Lopes Barros

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Educação inclusiva: compreendendo as dificuldades e desafios no Transtorno do Espectro Autista (TEA) 95

Maria Mônica Bruno de Castro, Belmiro Medeiros da Costa Júnior

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.08

Capítulo 9: A formação de professores para efetivação da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA 105

Jhaniheiry Vasconcelos C. dos Santos, Jucilene Nascimento de Araújo, Ranyelle Lopes Barros

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.09

Capítulo 10: A promoção da inclusão no âmbito educacional e familiar no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA) 119

Alzenira Santos Tomás, Andréia Souza da Silva, Ranyelle Lopes Barros, Belmiro Medeiros da Costa Júnior

DOI: 10.36229/978-65-5866-502-1.CAP.10

Capítulo 1

Formação docente: a utilização do lúdico como recurso pedagógico na educação básica

Silvana Ferreira Sicsu
Maria Antônia Oliveira
Ranyelle Lopes Barros

Resumo: O artigo compreende a formação docente para a utilização do lúdico como recurso pedagógico na Educação Básica. O lúdico é reconhecido como um recurso de ensino capaz de tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes. Identifica-se, contudo, um desafio no preparo e no conhecimento dos professores quanto à efetiva implementação do lúdico como recurso pedagógico no âmbito da educação básica. Para investigar essa questão, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e bibliográfica, apoiando-se em bancos de dados científicos. Os resultados e discussões da pesquisa enfatizam a relevância do lúdico na educação básica, assim como a urgência de uma formação docente voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à aplicação efetiva do lúdico em sala de aula. Com base nas conclusões alcançadas, recomenda-se enfaticamente que as instituições de ensino adotem medidas para enriquecer a formação dos professores no que diz respeito ao uso do lúdico, fomentando a criação de espaços que favoreçam o brincar e o aprender de maneira integrada.

Palavras-chave: Formação Docente; Lúdico; Recurso Pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente e o uso do lúdico como recurso pedagógico na educação básica emergem como temas de extrema relevância nos dias atuais. O reconhecimento do lúdico como uma ferramenta de ensino eficaz tem ganhado destaque, visto que promove uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para os alunos. Nesse contexto, a formação dos docentes se mostra fundamental para capacitá-los a utilizar esse recurso de maneira eficiente em sala de aula.

Segundo Ferreira e De Souza Muniz (2020), o lúdico, sendo um elemento central na integração teórico-prática dos processos de ensino, deve ser debatido nos espaços de formação docente e aplicado na sala de aula em diferentes áreas do conhecimento. Isso envolve a reflexão e reconstrução de recursos e estratégias para enriquecer as aulas, estimulando a curiosidade e a imaginação dos alunos. A considerar o exposto, como a inserção do lúdico na formação docente pode contribuir para utilização dos recursos pedagógicos na Educação Básica?

A justificativa para a abordagem desse tema reside na necessidade premente de dotar os educadores de conhecimentos teóricos e práticos sobre a importância do lúdico na educação básica. O problema que se apresenta é a lacuna existente no preparo e no conhecimento dos professores acerca da utilização do lúdico como ferramenta pedagógica, pois muitos educadores não recebem uma formação específica que os habilite a explorar plenamente o potencial do lúdico em suas práticas de ensino, o que pode comprometer a qualidade da educação oferecida nas escolas.

A pesquisa tem como objetivo compreender a formação docente para a utilização do lúdico como recurso pedagógico na Educação Básica. Inicialmente, são estabelecidas as bases conceituais teóricas que destacam o papel do lúdico como catalisador da aprendizagem. Em seguida, enfatiza-se a importância da formação docente para a efetiva utilização do lúdico no processo educacional. Por fim, discute-se o lúdico como um recurso enriquecedor para a formação docente.

A metodologia adotada neste estudo foi de natureza qualitativa e bibliográfica. Para embasar nossa pesquisa, recorremos a uma variedade de fontes, incluindo sites especializados, revistas acadêmicas, plataformas de universidades, artigos científicos e obras literárias pertinentes ao tema. A seleção dessas referências foi criteriosa, direcionada aos objetivos e assuntos específicos abordados no artigo, visando garantir um embasamento sólido e consistente ao desenvolvimento do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. BASES TEÓRICAS: O LÚDICO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

Inicia-se este texto a partir da reflexão proposta por Dos Santos (2023) ao considerar a importância do lúdico no contexto da educação básica, enfatizando como as atividades lúdicas podem despertar nos alunos um interesse pela aprendizagem, por meio da diversão crítica e promoção do bem-estar, através dessa perspectiva reconhece-se que a criatividade e a curiosidade são elementos cruciais para que o conhecimento se torne significativo.

A concepção do lúdico, tradicionalmente associada ao universo infantil, é reavaliada e ampliada por Raminho, da Silva Gonçalves e Síveres (2003), que argumentam ser o lúdico um elemento essencial em todas as fases do desenvolvimento humano. Essa

visão sugere que as práticas lúdicas não se limitam à infância, mas continuam relevantes e benéficas ao longo da vida, contribuindo para um processo de aprendizagem contínuo e enriquecedor.

Por muito tempo, ainda nos primeiros registros escritos, o lúdico começou a se manifestar na vida dos seres humanos. Inicialmente, as atividades estavam voltadas principalmente para a sobrevivência, como caça, pesca e coleta de alimentos. À medida que as comunidades evoluíram e se desenvolveram, as pessoas passaram a compreender que o jogo e a brincadeira não eram apenas formas de passar o tempo, mas também desempenhavam um papel significativo no bem-estar mental, emocional e social do ser-humano.

Na Grécia Antiga, por exemplo, jogos e competições esportivas eram altamente estimados, servindo tanto como métodos de ensino quanto como celebração da excelência física. Da mesma forma, em culturas como a chinesa, jogos de tabuleiro, a exemplo do xadrez, ganham popularidade como ferramentas para o aprimoramento do pensamento estratégico. Para Soares (2008, p.15) os gregos buscavam “especulação racional na tentativa de compreender a realidade que se manifesta aos seres humanos” com a finalidade da busca de um prazer, para alguns, a felicidade.

Machado (2019) enfatiza que dentro de um contexto onde o latim era entendido como língua oficial, o antigo Império Romano abordava o termo ludus para referir-se à *paidia* quanto *agon*, de modo a tornar a raiz etimológica do termo utilizado atualmente.

> O lúdico está diretamente associado ao uso de jogos e brincadeiras. A palavra lúdico advém do latim:ludus, significando jogos, brincar. Toda atividade lúdica está, por assim dizer,associada, ao uso de algum jogo ou brincadeiracomo instrumentode mediação e de concertização da interação (RAMINHO; DA SILVA GONÇALVES; SÍVERES, 2023, p.26).

No século XVIII, à medida que a Educação Moderna começava a tomar forma, a concepção de brincadeira evoluiu significativamente, passando a ser reconhecida como um meio essencial para educar e preparar as crianças para os desafios da vida adulta. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), um visionário educador suíço, esteve na vanguarda desse movimento, enfatizando o papel fundamental das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e na pedagogia.

Pestalozzi comparava as crianças como um organismo, na qual, suas capacidades estavam agregadas a uma tríplice de mente, coração e mão que interligam entre si, ou seja, era necessário uma organização exterior que possibilitasse às crianças uma conexão consigo mesmo através de seus desejos sensoriais e suas manifestações, conforme (MEDEIROS, 2023), o que poderia ser potencializado através das interaçõe lúdicas que perpassaria a sua completude, considerando que este era movido pelo amor.

Para Pestalozzi, a educação não deveria ser reduzida a um saber puramente mecânico; ela deveria envolver o aprender por meio da ação, do trabalho, da criação e da recriação, possibilitando experiências únicas que aprofundam o conhecimento. Esse enfoque destacado pelo autor não apenas valoriza o aspecto prático do aprender, mas também enfatiza a importância de uma educação holística que nutre todas as dimensões do ser humano (MEDEIROS, 2023).

Atualmente, a importância do lúdico como um aspecto fundamental da natureza humana tem ganhado reconhecimento crescente, ultrapassando as fronteiras da infância

para enriquecer também a vida adulta. Por meio de jogos, da capacidade de imaginar e da criatividade, o lúdico desdobra um universo de novas possibilidades, facilitando o aprendizado de forma prazerosa e fomentando conexões profundas entre as pessoas. Essa abordagem permite que o aspecto lúdico se infiltre em diversos domínios da vida, evidenciando sua relevância não só na educação, mas também no ambiente de trabalho, em contextos terapêuticos e no lazer. O lúdico funciona como um oásis na rotina cotidiana, um estimulante mental, um veículo para expressão individual e uma ponte para a construção de relacionamentos sociais, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Dentro do cenário educacional, o lúdico emerge como uma força motriz essencial para o processo de aprendizagem, apoiado por teorias e conceitos que destacam a significância fundamental dos elementos lúdicos. Essa abordagem abrange desde jogos e brincadeiras até outras formas de atividades lúdicas, reconhecendo-as como ferramentas poderosas para engajar e estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Essa visão é ancorada em várias teorias fundamentais, entre elas: a Teoria Construtivista ou Epistemologia Genética, proposta por Jean Piaget, que ressalta a construção ativa do conhecimento pelo aprendiz; a Teoria Sociocultural, de Lev Vygotsky, que destaca a importância das interações sociais na aprendizagem; a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que se concentra em como os estudantes ancorar novos conhecimentos em conceitos que já possuem; e a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner, que propõe a existência de diferentes tipos de inteligências e enfatiza a necessidade de abordagens educativas que contemplem essa diversidade. Conforme o quadro 1:

Quadro 1: síntese das teorias

Teoria	Autor	Síntese
Epistemologia Genética ou Construtivista	Jean Piaget	A inteligência, na epistemologia genética, não é fruto apenas de uma maturação biológica ou de uma internalização – que lembra muito o processo de osmose – do social no indivíduo (DUARTE et al, 2021, p.2). O desenvolvimento refere-se a um processo de organização e reorganização estrutural, e não meramente de mudança local ou pontual; e esse processo é regulado por mecanismos adaptativos ou funcionais (assimilação e acomodação) que ressaltam a importância da interação entre o indivíduo e seu ambiente (físico, social). É um processo que se manifesta em níveis qualitativamente distintos que seguem uma ordem constante, cada um dos quais expressando uma nova organização cognitiva (CHAKUR, 2015, p. 21-22).
Histórico-Cultural	Lev Vysotsky	Vygotsky fundamenta a ideia de mediação e interação entre sujeito,objeto e instrumentos ou artefatos mediadores (ferramentas e signos). A relação entre sujeito e objeto deixa de ser direta e passa a ser indireta com os elementos mediadores (DE ANDRADE MEDEIROS, 2021, p.6).

Quadro 1: síntese das teorias (continuação)

Teoria	Autor	Síntese
Aprendizagem Significativa	David Ausubel	A aprendizagem significativa é substantiva porque é a «substância», o «recheio» do conceito que é apreendido e não apenas um nome e (ou) um enunciado sem qualquer significado para quem aprende. Para tal, a nova informação tem de interagir com as ideias que o aprendente já domina, que incluem os conceitos, as proposições e símbolos previamente assimilados. Tais ideias mais ou menos familiares a quem aprende são os subsunçores e assumem uma enorme importância na aprendizagem significativa. Quando uma nova informação é relacionada (de um modo sistemático e concreto) com um subsunçor que o aprendente já possui, essa nova informação passa a ter significado para ele, um significado que é o seu, mais ou menos próximo ou afastado do chamado significado científico, ou seja aquele que é comungado pelos membros da comunidade que domina cientificamente essa nova informação (VALADARES, 2011, p.2).
Inteligências Múltiplas	Howard Gardner	Acredita-se que cada inteligência é extremamente importante e que nem uma delas pode ser considerada mais ou menos importante do que a outra pelo fato de ser mais comum ou mais usável, ou ainda pelo fato de trazer mais poder econômico as pessoas que delas estão impregnadas. Gardner (1995) identificou as seguintes inteligências: linguística, lógico-matemática, naturalista, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e existencialista. Segundo o autor essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios (MORAES, 2022, p.16).

Fonte: autoria própria (2024).

Ainda há várias outras teorias, como por exemplo, a pesquisa sobre Motivação Intrínseca, conduzida por Edward Deci e Richard Ryan, que explora como a motivação para aprender surge naturalmente quando os alunos encontram prazer e interesse nas atividades. Conhecer essas bases teóricas dão subsídios para que haja um aprofundamento de como acontece o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno para que seja possível inserir o lúdico como uma resposta intencional as suas necessidades, em que seja capaz de fomentar a motivação, facilitar a interação, incentivar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de diversas habilidades e competências nas crianças.

Ao oferecer um ambiente de aprendizado mais dinâmico, prazeroso e significativo, o lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes na educação básica. Assim, considera-se que o lúdico não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também cria um ambiente agradável, promovendo o bem-estar mental de alunos e professores. Sua aplicabilidade transcende diversas disciplinas, servindo como uma metodologia de ensino simples e eficaz, pela qual os estudantes podem aprimorar a cognição, a coordenação motora, entre outros benefícios.

2.2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NA SALA DE AULA

Sabe-se que a formação docente desempenha um papel fundamental na capacitação dos professores para inserção do lúdico na sua prática pedagógica, entretanto, ainda permeiam incertezas sobre os saberes adquiridos nos cursos de

formação inicial ou continuada que dê subsídios para compreensão teórico-prática de desenvolver atividades lúdicas de caráter intencional.

> É preciso não só discutir uma formação de professores, onde o mesmo tenha uma posição de versatilidade, criatividade, reflexão e desenvoltura na relação didático-pedagógica. É necessário trazê-lo para o centro da sua formação, promovendo condições físicas e emocionais de trabalho. Uma formação pautada não só na valorização do saber didático, mas nos saberes plurais que o professor, como sujeito sócio-histórico construiu, com certeza reverbera numa qualidade educacional da sua prática em sala de aula (GUIMARÃES; FERREIRA, 2020, p. 172).

É fundamental repensar a formação docente, especialmente no que tange à integração do lúdico, de modo a posicionar o professor como o centro de sua própria jornada de aprendizado. Isso implica valorizar suas experiências pessoais, expectativas e necessidades, reconhecendo a riqueza de seus conhecimentos diversos que fundamentam sua prática pedagógica.

Documentos legais como as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução nº 02/2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destacam a importância do lúdico tanto na perspectiva do docente quanto na do aluno, enfatizando que o acesso a práticas lúdicas é um direito a ser garantido e respeitado.

> Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: [...]
>
> e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial **(Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, 2015)** – grifo nosso.
>
> A instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc. **(Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.39) – grifo nosso.**
>
> Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se **(Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990) - grifo nosso**

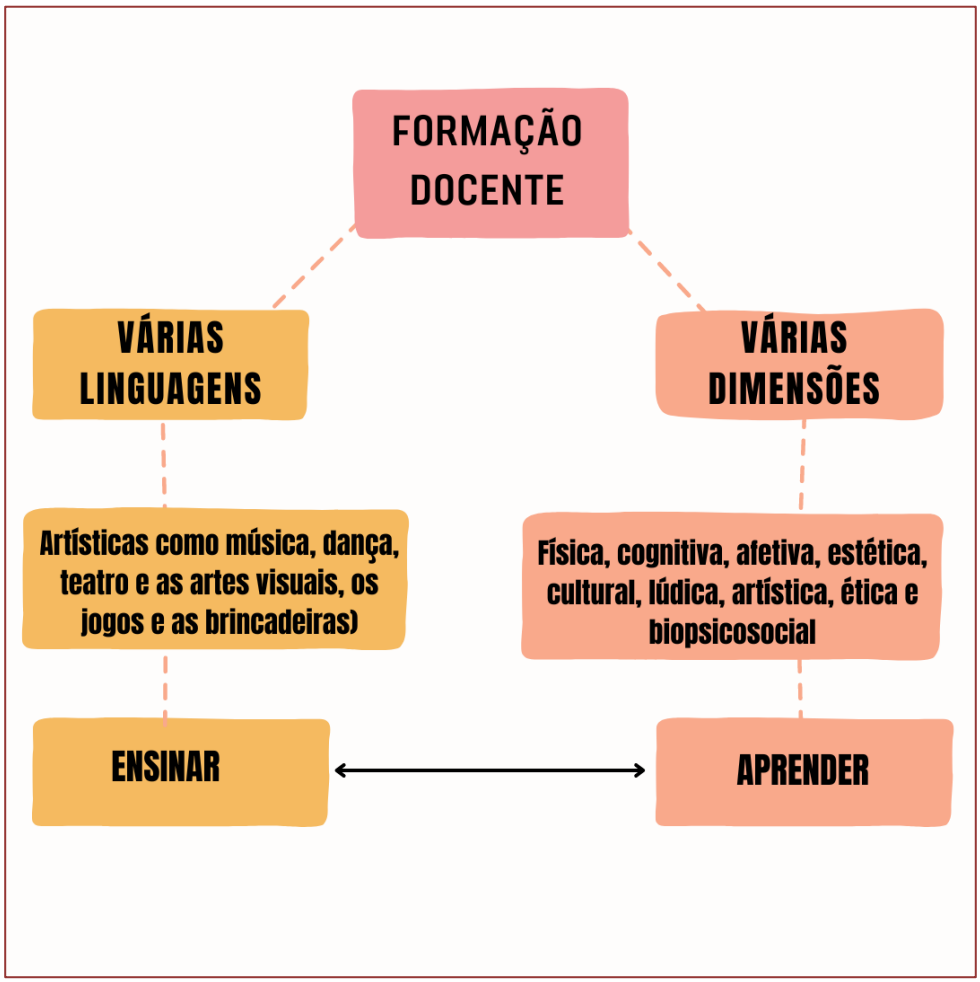
No entanto, embora haja uma série de documentos legais que assegurem a importância de se trabalhar o lúdico, ainda observa-se que, em determinados momentos, os discursos formativos tendem a perder sua profundidade ao focar superficialmente em solucionar os desafios enfrentados em sala de aula. Tal situação ficou particularmente evidente durante o período de isolamento social, momento em que se fez necessário um esforço redobrado por parte dos educadores para se reinventarem e adaptarem suas metodologias ao novo contexto.

Rodrigues Silva e Alsina (2022) realizaram um estudo durante a Covid – 19, na qual investigaram as escolas que adotaram o Ensino Remoto Emergencial e os professores tiveram a oportunidade de utilizar metodologias baseadas na aprendizagem lúdica e identificou-se que algumas dificuldades encontradas pelos professores estavam baseadas na falta de apoio, comparado às escolas particulares, predisposição à utilização do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental e; embora tenham buscado formação para se reinventarem não faltou-lhes orientações instituições de ensino, principalmente às públicas.

A partir disso, Rodrigues Silva e Alsina (2022) levantaram questionamentos para serem debatidos, principalmente nos ambientes educacionais, pois verificou-se que há um cenário contraditório entre o lúdico ser recomendado na educação, mas com definições vagas sobre o que vem a ser contínuo. Consequentemente impacta diretamente nos professores que por vezes não recebem qualificação apropriada para conhecimento e aprofundamento do lúdico de caráter intencional, a fim de evitar ambiguidades sobre o termo e sua utilização, principalmente na prática. Ainda, reforçam os autores Santos e Pereira (2019) há outros desafios, tais como: insuficiências de recursos para as salas de aula; espaços físicos limitados; tempo inadequado entre outros.

Ferreira (2020, p.14) apresenta a seguinte indagação: “Vamos falar de formação docente (potencialmente) lúdica?” e “que formação é essa?”. A partir disso, compreende e compactua-se que o professor precisa se situar no lugar que ele deve ocupar no que tange ao seu papel e suas responsabilidades. Conforme a figura 1, a formação envolve:

Figura 1: Formação Docente: Linguagens e dimensões



Fonte: Autoria própria (2024).

Conceber a formação docente sob uma perspectiva lúdica significa reconhecer a importância de integrar diversas dimensões — física, cognitiva, lúdica, artística, ética e biopsicossocial — às variadas formas de expressão, como música, dança, teatro, artes visuais, jogos e brincadeiras. Essa abordagem enfatiza a visão do educador como um sujeito em constante desenvolvimento, mesmo enfrentando os desafios impostos pela precarização dos espaços de formação, conforme destacado pelos autores.

Tomaz de Aquino et al (2020) a ludicidade requer uma formação apropriada para contextualizar o conhecimento e alcançar os objetivos, *principalmente nos espaços de formação* (texto acrescentado pelos autores). Para iniciar, pode-se citar que a formação docente precisa fornecer um arcabouço teórico-prático para que reforce as intencionalidades educativas, incluindo as teorias pedagógicas e psicológicas da educação, para que haja uma compreensão sobre os processos cognitivos, sociais e motores que contribuem para a aprendizagem, inclusive, os aspectos socioemocionais.

Um aspecto adicional que deve ser enfatizado nos programas de formação de professores é o fornecimento de conhecimentos específicos sobre recursos e estratégias aplicáveis na educação básica. Isso inclui uma compreensão profunda das finalidades

educacionais de jogos e brincadeiras, adaptados para atender às necessidades das diferentes faixas etárias. Além disso, é essencial o ensino de como planejar atividades lúdicas de maneira que estas se alinhem com os objetivos de aprendizagem estabelecidos, promovendo o aluno como o principal agente de seu processo educativo.

Por fim, os educadores devem ter a habilidade de cultivar o espírito de cooperação, o respeito mútuo, a empatia e a resolução de conflitos através das atividades lúdicas. Para isso, é crucial enfatizar que a formação docente precisa ser contínua e reflexiva, permitindo aos professores uma constante atualização sobre as práticas de ensino e a oportunidade de compartilhar experiências com outros colegas.

2.3. O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO ENRIQUECEDOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Quando as atividades lúdicas são incorporadas ao ambiente da sala de aula, não apenas facilitam o processo de aprendizagem, mas também proporcionam aos professores ferramentas para conduzir aulas dinâmicas e despertar o interesse pelo conhecimento. Dentro desse contexto, há uma variedade de recursos pedagógicos e estratégias disponíveis, que podem capacitar tanto professores quanto alunos a assumirem papeis de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento.

Ferreira e De Souza Muniz (2020) destacam que a ludicidade desempenha um papel fundamental e indispensável na formulação de propostas educativas. Por meio dos jogos e brincadeiras, a construção do conhecimento se torna mais profunda, ocorrendo de maneira natural e descontraída, o que estimula a criatividade e a imaginação. O autor enfatiza a importância de integrar os jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos a serem implementados e discutidos nos espaços de formação, tanto inicial quanto continuada.

> Quanto aos recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, o jogo pode trazer algumas contribuições ao ensino, pois é através do jogo na forma de brincadeira, onde as crianças satisfazem alguns desejos não realizáveis. O que não pode ser realizado no plano real (concreto) é realizado no plano imaginário (abstrato). [...] a brincadeira realmente se desenvolva dos desejos não satisfeitos, das tendências irrealizadas, se ela consiste em ser a realização, em forma de brincadeira, das tendências não realizadas naquele momento, então, involuntariamente, na própria natureza afetiva dessa brincadeira estarão presentes momentos de situação imaginária (VYGOTSKY, 2008, p. 27).

Em algumas ocasiões, os jogos e as brincadeiras são considerados semelhantes. No entanto, ignorar suas finalidades específicas pode resultar em equívocos quanto aos seus objetivos. Os autores Maria (2009) e Rau (2013) estabelecem uma diferenciação clara entre eles: “a brincadeira é um fenômeno cultural, uma vez que se constitui num conjunto de conhecimentos, sentidos e significados construídos pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem” (MARIA, 2009, p.4). Por outro lado, “o jogo é caracterizado pela presença de regras que sistematizam as ações dos sujeitos envolvidos [...] a possibilidade de modificá-las de acordo com suas necessidades e interesses” (RAU, 2013, p.54).

Ao abordar os jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, é importante reconhecer que eles possuem um propósito específico. Segundo Peranzoni, Zanetti e

Neubauer (2013, p. 1), esses "elementos possuem um determinado sentido. São elementos que desenvolvem a coordenação motora, o raciocínio, as relações sociais, o envolvimento, bem como fortalecem laços coletivos". Portanto, sua inclusão na prática educativa requer intencionalidade, ou seja, é fundamental estabelecer objetivos claros neste processo.

Ferreira e De Souza Muniz (2020) destacam a importância de enfatizar o brinquedo como parte desse processo, que interliga os jogos e as brincadeiras. Por ser algo concreto, o brinquedo permite que a criança atue sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor, tornando-se também um recurso valioso a ser utilizado pelos professores. Kishimoto (1994) acredita que o brinquedo serve como uma atividade espontânea, que se desenvolve a partir da imaginação da criança e a priori sem uma intencionalidade inicial, entretanto, ressalva que nem todo objeto pode ser considerado um brinquedo.

Esses recursos podem ser combinados e adaptados conforme as necessidades dos alunos e as características da turma, possibilitando a criação de um ambiente de aprendizagem mais rico e eficaz. Além disso, há outros recursos disponíveis, como os digitais, que englobam slides, vídeos, apresentações e softwares interativos. Também podemos contar com recursos audiovisuais e visuais, como cartazes, imagens e infográficos, que podem auxiliar na compreensão e síntese dos conteúdos.

Dentro deste contexto, o papel do professor envolve mediar o processo de construção de conhecimento, de modo a despertar o interesse dos alunos e desafiá-los nesse processo. Esse direcionamento teórico-prático deve estar alinhado com o planejamento pedagógico, incluindo a integração de atividades lúdicas, destacam os autores Ferreira e De Souza Muniz (2020).

> O educador é a peça fundamental para fazer serem desenvolvidas as novas metodologias para conduzir e mediar o processo educativo, bem como pesquisar estratégias para que desenvolva e facilite a aprendizagem, observando atentamente as questões apresentadas pela criança no momento do jogo. A formação lúdica deve facilitar o professor o conhecimento de si próprio, desbloquear a resistência e construir uma visão profunda sobre a importância das atividades para a vida da criança (ABREU, 2020, p. 6).

Por fim, é crucial integrar as atividades lúdicas como um recurso indispensável na prática docente. Destaca-se a importância de discuti-las durante a formação inicial de professores, bem como oferecer cursos contínuos para fortalecer o conhecimento nessa área. Dessa forma, esses recursos não apenas facilitam a aprendizagem dos alunos, mas também enriquecem a formação dos próprios professores, permitindo que eles se reconheçam dentro desse processo epistemológico.

3. METODOLOGIA

A pesquisa científica, conforme descrito por Ramos e Ramos (2005, p.37), constitui-se de uma série de ações planejadas com o objetivo de descobrir soluções para problemas específicos. Essa definição sublinha não apenas a base metodológica da pesquisa, mas também sua crucial importância tanto para o progresso do conhecimento quanto para o enfrentamento e resolução de questões complexas.

O estudo é de caráter qualitativo e bibliográfico a partir de temas já estudados. Para Pizzani *et al*. (2012, p.54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como "[...] a

revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico, e o levantamento bibliográfico pode ser realizado "[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet entre outras fontes".

Para alcançar esses objetivos, recorreu-se à consulta de bancos de dados científicos renomados, incluindo Scielo, Google Acadêmico e o Banco de Teses e Dissertações (BDTD), entre outros. A fundamentação teórica foi enriquecida com a leitura crítica de livros e artigos acadêmicos. A análise desses textos abrangeu um período de 2001 a 2023, focando especificamente em temas como o lúdico, os recursos pedagógicos e a formação de professores.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados provenientes da análise das bases teóricas que sustentam o lúdico como impulsionador da aprendizagem na educação básica evidenciam seu papel crucial no processo de ensino-aprendizagem e que precisam ser debatidos nos espaços de formação de professores. As teorias discutidas no capítulo "Bases Teóricas: o Lúdico como Facilitador da Aprendizagem" reforça a compreensão sobre o desenvolvimento biopsicomotor e as interações sociais vivenciadas pelos alunos. Essas teorias abrangem, por exemplo, as ideias de Piaget, que sublinha a importância das interações do aluno com o meio para seu desenvolvimento, e as de David Ausubel, que destaca a necessidade de um ponto de ancoragem prévio, conhecido como subsunçores, para facilitar a ocorrência de uma aprendizagem significativa, entre outras que também corroboram.

As teorias dão subsídios para que haja um maior aprofundamento sobre o lúdico, a partir da criação de um ambiente favorável ao engajamento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, facilitando a construção de conhecimento de maneira significativa e agradável, de modo que implementação de práticas lúdicas fomenta a criatividade, imaginação, cooperação e autonomia, qualidades fundamentais para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Entender as teorias e aplicar recursos lúdicos no processo de aprendizagem facilita o alcance de uma educação significativa, tornando o ensino simultaneamente divertido e adaptável. Essa abordagem não só atende às diversas necessidades dos alunos, mas também promove um sucesso acadêmico mais amplo em todo o contexto educacional, conforme enfatizado por Morais, Martins e Costa (2022).

Nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nº 4 apresenta a importância que na Educação Básica seja utilizado diversas linguagens no processo de ensino, a saber: as "linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, assim como, as linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo" (2017, p.9), bem como a importância de "promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza" (p.352).

Por outro lado, a análise da formação docente evidencia a importância de investir continuamente em programas de capacitação que habilitem os educadores a empregar os recursos lúdicos como ferramentas pedagógicas eficazes. Essa capacitação deve ser abrangente, cobrindo tanto aspectos teóricos quanto práticos, e deve incentivar a reflexão sobre as práticas pedagógicas atuais, além de fomentar o desenvolvimento e a

implementação de atividades lúdicas que estejam em consonância com os objetivos educacionais.

É essencial que os docentes adquiram a competência para ajustar essas atividades às particularidades e necessidades de seus alunos, criando um ambiente educacional inclusivo que estimule a diversidade e a participação ativa de todos os participantes no processo de aprendizagem, assim como, permaneçam sensíveis à importância de personalizar as atividades lúdicas para refletir o perfil e as exigências individuais dos estudantes. Isso envolve a criação de um ambiente educacional que não apenas encoraje a participação ativa, mas também promova a interação entre os alunos, fortalecendo o processo de aprendizagem através da colaboração e do engajamento coletivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destacou a relevância do lúdico na educação básica, ressaltando a importância de uma formação docente que capacite os professores para a eficaz utilização dessas metodologias em sala de aula, o que evidencia que os recursos lúdicos têm o potencial de enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo em que contribuem para novas experiências.

É fundamental destacar que a aplicação do lúdico abarca uma ampla variedade de recursos, incluindo jogos, brincadeiras, música, teatro, contação de histórias, entre outros. No entanto, é essencial que os professores estejam atentos à cuidadosa seleção desses recursos, assegurando que estejam em consonância com os objetivos de aprendizagem estabelecidos e que incentivem a interação, concentração e engajamento dos alunos.

Em resumo, os teóricos apresentados reforçam a relevância do lúdico na educação básica e ressaltam a necessidade urgente de uma formação docente adequada para a utilização eficaz desses recursos. Nessa perspectiva, é evidente que os recursos lúdicos podem desempenhar um papel significativo na experiência dos alunos em sala de aula, promovendo uma aprendizagem mais envolvente, prazerosa e eficaz para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos.

Por fim, a partir das conclusões alcançadas, recomenda-se que as instituições de ensino adotem medidas para valorizar a formação dos professores na integração do lúdico, promovendo a criação de ambientes que estimulem tanto o brincar quanto o aprender. Como sugestão para futuras pesquisas, destaca-se a importância de investigar os impactos do uso do lúdico na aprendizagem dos alunos, bem como a implementação de práticas inovadoras no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

[1] ABREU, Zuleica Tatiane de Oliveira. **O impacto da falta do lúdico na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2020. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/10104/2/AD7%20certa.pdf.

[2] BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

[3] BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

[4] BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores**. Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015.

[5] CHAKUR, C. R. S. L. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

[6] DE ANDRADE MEDEIROS, Simone Maria. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021051-e021051, 2021.

[7] DOS SANTOS, Selma Pereira. A importância do lúdico nas séries iniciais e sua contribuição para aprendizagem. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 417-428, 2023.

[8] DUARTE, Bruna Marques et al. O Construtivismo de Jean Piaget e as concepções de pós-graduandos em educação para a ciência e matemática. **Revista Valore**, v. 6, p. 277-289, 2021.

[9] FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 1, n. 2, p. 410-431, 2020.

[10] FERREIRA, Maria Imaculada Conceição Veras; DE SOUSA MUNIZ, Simara. A ludicidade como estratégia de apoio na aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 325-336, 2020.

[11] GUIMARÃES, R. S.; FERREIRA, L. G. Formação lúdica: processos de construção da docência. In: CASTRO, J. T.; GALVÃO FILHO, T.; LUNA, A.V. A.; GALVÃO, N. C. S. S. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade.** Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020. p. 171-182.

[12] KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais Infantil:** Ojogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes 1994.

[13] MARIA,Vanessa Moraes et all. A Ludicidade No Processo Ensino-Aprendizagem. **Corpus et Scientia**, vol. 5, n. 2, p.5-17, setembro 2009. Disponível em: file:///C:/Users/bra%20cyber/Downloads/159- 347-1-SM%20(2).pdf. Acesso em: 20 de **setembro de 2023.**

[14] MACHADO, Sandro. **Culturas lúdicas infantis na pré-escola**. 2019.

[15] MEDEIROS, Alexsandro Melo. A TRÍADE "CABEÇA, CORAÇÃO E MÃOS" E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PESTALOZZI. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 23, n. 3, p. DS04-DS04, 2023.

[16] MORAES, Lorena Cruvinel. **Inteligências Múltiplas: a teoria e sua importância no processo prática na educação infantil.** 2022.

[17] MORAIS, Deimy Kellen Alves de et al. **A importância do lúdico como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2022.

[18] PERANZONI, Vaneza Cauduro; ZANETTI, Adriane; NEUBAUER, Vanessa Steigleder. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. **Revista Digital**, v. 1, n. 2, p. 1-21, 2013.

[19] PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e ciência da Informação**, Campinas, SP, V. 10, n. 2, p.53-66, Jul/dez, 2012.

[20] RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria. **Como tornar-se um professor inesquecível**, Blumenau: Odorizzi,2005a.

[21] RAMINHO, Edney Gomes; DA SILVA GONÇALVES, Maria Célia; SÍVERES, Luiz. A relevância da interatividade pelo lúdico no processo de ensino e aprendizagem da leitura. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 20-33, 2023.

[22] RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** [livro eletrônico] / Maria Cristina Trois Dorneles Rau. – Curitiba: Ibpex, 2013. – (Série Dimensões da educação) 2 Mb; PDF. Disponível em: http:// A_LUDICIDADE_NA_EDUCACAO_-_IBPEX_DIGITAL.pdf Acesso em: 25 de setembro de 2023.

[23] RODRIGUES-SILVA, Jefferson; ALSINA, Ángel. Predisposições dos professores sobre a aprendizagem lúdica: implicações para a formação docente. **Educação & Formação**, v. 7, 2022.

[24] SOARES, Letícia Perani et al. **Interfaces gráficas e os seus elementos lúdicos: aproximações para um estudo comunicacional**. 2008.

[25] TOMAZ DE AQUINO, D. *et al.* O lúdico na Geografia: possibilidades e limites no ensino fundamental. **Olhares,** Guarulhos, v. 8, n. 3, p. 19-35, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/felip/Downloads/editorolhares,+VERSA%CC%83O+FINAL+2++AQUINO+DENIZE+-+corrigidO.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

[26] VALADARES, Jorge. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2011.

[27] VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Rio de Janeiro, ISSN 1808-6535. v. 5, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

Capítulo 2

Brincar e aprender: uma perspectiva histórica e pedagógica do lúdico

Joseane Vinente Ramos
Josimara dos Santos de Oliveira
Ranyelle Lopes Barros
Belmiro Medeiros da Costa Júnior

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender a trajetória do conceito de ludicidade, analisando seus marcos históricos e refletindo sobre suas transformações ao longo do tempo. As atividades lúdicas oferecem à criança uma forma prazerosa e descontraída de aprender, estimulando a criatividade, a imaginação e a socialização com os colegas. No ensino infantil, a aplicação de brincadeiras é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes. A ludicidade se configura como uma ferramenta pedagógica imprescindível para garantir uma educação de qualidade, promovendo a autonomia, a valorização da diversidade cultural e o respeito mútuo, elementos fundamentais no processo de formação integral da criança.

Palavras-chave: Criança; ensino-aprendizagem; educação; lúdico.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de ludicidade tem sido um ponto central no estudo da educação desde as civilizações antigas, sendo reconhecido como uma das formas mais naturais e fundamentais de aprendizagem. A relação entre o lúdico e o processo educativo transformou-se ao longo da história, adaptando-se às necessidades sociais e culturais de cada período. No entanto, o reconhecimento da importância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, não apenas como fonte de prazer, mas como um método eficaz de aprendizagem, tem se consolidado como um aspecto essencial na formação educacional contemporânea.

Pensadores como Platão, Aristóteles, Piaget, Vygotsky e Paulo Freire contribuíram significativamente para o entendimento da função do lúdico na educação, destacando a importância da interação social, da criatividade, da resolução de problemas e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Ao longo do tempo, a ludicidade deixou de ser vista apenas como uma brincadeira, sendo reconhecida como uma ferramenta pedagógica fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas primeiras etapas da vida escolar, quando a criança está em pleno processo de formação de suas capacidades cognitivas e sociais.

Na educação contemporânea, especialmente no Brasil, destaca-se a importância de considerar as características e experiências de cada aluno, promovendo metodologias que integrem a cultura local e as vivências pessoais. Nesse contexto, o professor desempenha um papel essencial como mediador, utilizando o lúdico como ferramenta para construir um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo.

Este estudo busca refletir sobre a evolução do conceito de ludicidade, suas contribuições para a educação e o papel do professor na implementação de práticas pedagógicas que integrem o brincar e o aprender, visando ao desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compreender a trajetória do lúdico, analisando seus marcos históricos e refletindo sobre suas transformações até os dias atuais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. DO PASSADO AO PRESENTE: REFLEXÕES SOBRE O LÚDICO

O termo "lúdico" remonta à pré-história, onde adquiriu um significado distinto, associado à satisfação das necessidades de descoberta e curiosidade inerentes ao ser humano. De acordo com Roberto e Sant'Anna (2011, p. 6), os povos indígenas há muito tempo utilizam seus costumes como meio de instruir seus descendentes nas habilidades de caça, pesca, brincadeiras e danças de maneira lúdica, promovendo assim o aprendizado efetivo. Essa prática permite a representação e a continuidade da cultura, educação e tradição de suas comunidades ao longo das gerações. No contexto do termo "lúdico", sua compreensão implica:

> A palavra *ludus*, em latim e em outros idiomas, acumula dois significados: jogar e brincar. Podemos, assim, atribuir serenidade ao jogar somada à leveza do brincar sem infantilizar as atividades, nem exigindo dos participantes adultos que se tornem crianças por algumas horas. Os adultos como as crianças prestam-se ao jogo por prazer (DARTNER, p.2006,25).

De modo não-intencional, o lúdico permeia para o ensino de uma determinada atividade, principalmente no ato de contar histórias, dos jogos e brincadeiras, na qual havia uma lição a ser apreendida de modo a transmitir seus costumes e valores para sobrevivência. Diferentemente dos índios, para quem o lúdico era fundamental para a sobrevivência e a transmissão de tradições, os portugueses que chegaram ao Brasil não tinham essa mesma concepção. Para eles, o lúdico era mais associado ao lazer e ao enriquecimento intelectual (SANT'ANNA E ROBERTO, 2011, p. 6).

Por um lado, Platão defendia que desde a mais tenra idade, tanto meninos quanto meninas deveriam se envolver em atividades lúdicas, como brincar e jogar. Ele acreditava que essa abordagem educativa, voltada para o lúdico, era fundamental para o desenvolvimento do caráter e da personalidade das crianças. Para Platão, as atividades lúdicas tinham um papel essencial na formação integral dos indivíduos, independentemente de seu gênero, e eram vistas como eficazes na promoção do aprendizado e no cultivo de virtudes.

Aristóteles postulava que o ludismo proporciona à criança um processo de catarse, entendido como uma purificação da alma resultante de uma intensa liberação de sentimentos e emoções, frequentemente associados à experiência de beleza. Este conceito é mais profundamente explorado na obra "Arte Poética" do mesmo autor. Aristóteles não apenas concebia os jogos como um mero passatempo infantil, mas como atividades sérias que visavam preparar os jovens para a vida em sociedade (LIMA, 2015).

Somente após o advento do Cristianismo, durante a desorganização do Império Romano, introduziu-se um modelo educacional disciplinador, que valorizava a memorização e a obediência como pilares fundamentais para alcançar os objetivos educacionais, porém foi durante o período do Renascimento que essa preocupação tornou-se evidente, conforme expressado por escritores como Horácio e Quintiliano. Eles apresentavam jogos de leitura nos quais as letras eram confeccionadas em guloseimas por doceiras romanas, precursoras do que hoje denominamos alfabeto móvel. Esse método era utilizado no ensino da leitura, e as crianças ingeriam as letras como uma forma de introdução e assimilação do conhecimento das primeiras letras, destaca Ujiie (2007).

A autora mencionada destaca que apenas no início do século XIX surgiram os brinquedos industrializados, os quais modificaram significativamente a natureza do brincar, tornando-o uma atividade mais solitária para a criança, devido à popularização do consumo de brinquedos. Nesse período, a escola, com seus objetivos educacionais delineados, começou a adotar uma abordagem pedagógica em relação ao brincar. No entanto, muitas vezes essa integração ocorria de maneira forçada e inadequada, sem uma clara intencionalidade em relação aos processos de aprendizagem a serem desenvolvidos por meio da prática lúdica.

À medida que a educação avançava, emergiram abordagens que destacam a centralidade da criança no processo educacional, considerando sua fase de desenvolvimento e todas as atividades inerentes a ela, como colorir, brincar, ouvir histórias, entre outras. Essas práticas lúdicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, possibilitando a rápida assimilação do conceito do lúdico no contexto educacional.

Na transição do século XX para o XXI, destacam-se estudos e pesquisas que ressaltam as contribuições do lúdico para o desenvolvimento infantil, considerando sua proximidade com as realidades inerentes à infância. Dentre as teorias relevantes nesse contexto, destacam-se a Epistemologia Genética de Jean Piaget, a Teoria Histórico-

Cultural de Vygotsky, a Aprendizagem Significativa de Ausubel e a Teoria Comunicativa de Bruner. Essas abordagens teóricas enfatizam os processos cognitivos e a importância das mediações e brincadeiras para o amadurecimento e desenvolvimento relacional das crianças.

Atualmente a educação está pautada pelo princípio do "aprender fazendo", priorizando a adaptação das experiências dos alunos ao meio social, o que pressupõe que os estudantes devem priorizar suas próprias experiências, levando em consideração as diversas etapas de seu desenvolvimento. Nesse cenário, a inclusão de jogos e brincadeiras é essencial, com especial atenção à adequação dessas atividades às faixas etárias dos alunos.

O progresso educacional reflete as múltiplas vicissitudes enfrentadas desde tempos ancestrais até os dias contemporâneos, ampliando, assim, a compreensão do conceito de lúdico no contexto sociocultural. Sua definição não permanece estática, vinculada apenas à sua origem etimológica do latim "*ludus*", como mencionado anteriormente, que denota jogo ou exercício. Ao contrário, tem-se expandido continuamente, incorporando valores e sendo moldado pelas dinâmicas culturais e sociais (SOUSA, 2023).

No entanto, a introdução do lúdico na dinâmica da sala de aula requer não apenas uma revisão por parte dos professores, mas também uma reavaliação mais ampla por parte da instituição escolar em relação a uma abordagem educacional holística. Essa abordagem implica em considerar as experiências e singularidades individuais dos alunos, visando potencializar as aprendizagens por meio de atividades lúdicas. Por outro lado, a recusa em adotar essa perspectiva é interpretada como uma postura geral que reflete diretamente a negação da criança pela escola, o desrespeito às suas características individuais e, consequentemente, o desrespeito à sua cultura.

2.2. BREVES REFLEXÕES SOBRE O LÚDICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao longo dos séculos, observa-se uma contínua expansão do conhecimento no campo da educação, impulsionada por estudiosos que dedicaram suas vidas à compreensão dos processos educacionais e à sua aplicação em sala de aula. Esses pensadores não apenas desempenharam o papel de professores, mas também buscaram compreender integralmente a criança como receptora da aprendizagem.

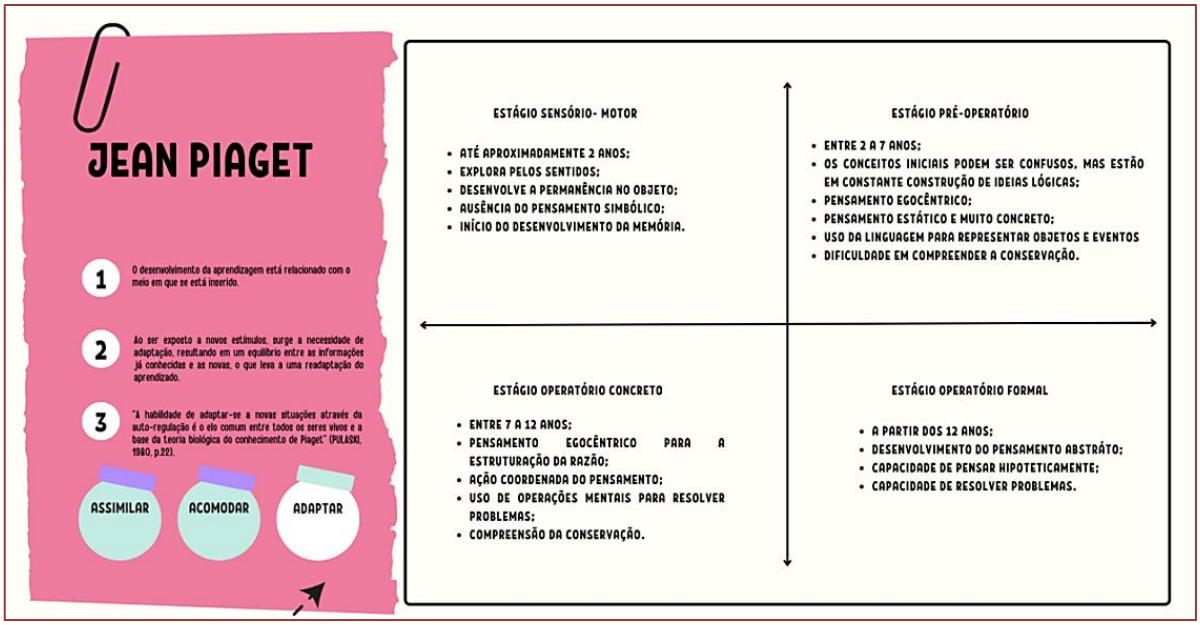
Nesse contexto, Piaget (1999) propõe, por meio de sua teoria da Epistemologia Genética, a descrição de quatro estágios que delineiam o desenvolvimento cognitivo infantil. Compreender esses estágios é crucial para os educadores, pois lhes permite orientar suas práticas de ensino de maneira eficaz e intencional, visando alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Contudo, antes de adentrar na discussão sobre esses estágios de desenvolvimento, o autor destaca a importância dos processos de assimilação, acomodação e adaptação. Para Piaget, o aprendizado está intrinsecamente relacionado a esses processos, que envolvem a internalização e a compreensão de informações provenientes do meio ambiente em que o indivíduo está inserido. Esses processos representam uma contínua interação entre o sujeito e seu ambiente, proporcionando a construção gradual do conhecimento.

A Figura 1 ilustra os estágios do desenvolvimento, que compreendem o sensório-motor,

o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal, além de apresentar contribuições teóricas sobre esses processos de aprendizagem.

Figura 1: Estágios do Desenvolvimento



Fonte: autoria própria (2023).

Compreender os estágios de desenvolvimento propostos pelo autor é fundamental para que os docentes possam realizar intervenções adequadas, levando em consideração a faixa etária das crianças e promovendo mediações intencionais. O desconhecimento desses estágios pode resultar em impactos negativos no processo de aprendizagem. Além disso, é essencial considerar esses estágios ao inserir atividades lúdicas, pois, por exemplo, não seria apropriado utilizar um fantoche em atividades destinadas a crianças de 12 anos, que já alcançaram um estágio de desenvolvimento cognitivo que envolve o pensamento lógico e abstrato.

Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental do lúdico na promoção das interações sociais entre os indivíduos. Diante disso, é imperativo que as instituições escolares se dediquem de forma contínua à integração dos alunos com o meio social, estimulando a resolução de problemas, a cooperação entre os colegas e o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de atividades lúdicas. No entanto, para alcançar tais objetivos de maneira eficaz, é essencial que os educadores possuam um conhecimento sólido sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, o que remete novamente aos estágios propostos por Piaget.

No que tange aos documentos normativos que respaldam a inserção e relevância do lúdico na educação, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) como um marco significativo para a Educação Básica, desde a etapa da Educação Infantil. Este documento preconiza a elaboração de currículos que capacitem as crianças a desempenharem um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, enfatizando as interações e as brincadeiras como elementos integradores fundamentais. Dessa

maneira, reitera-se a importância do lúdico como um componente essencial para potencializar o desenvolvimento educacional das crianças.

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

Essa concepção de interação por meio das brincadeiras não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, aspecto destacado na BNCC, na qual enfatiza a relevância do lúdico ao reconhecer o brincar como um dos direitos fundamentais de desenvolvimento na Educação Infantil, por exemplo. Tal direito é descrito como a oportunidade para as crianças brincarem de diversas formas, em diferentes contextos e momentos, com uma variedade de parceiros, ampliando assim o acesso a diversas expressões culturais, estimulando a imaginação, a criatividade e proporcionando experiências emocionais, sensoriais, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017). Além disso, destaca o convívio com outras crianças e adultos, em grupos de diferentes tamanhos, utilizando várias linguagens, o que contribui para a compreensão de si mesmo e dos outros, o respeito pela diversidade cultural e pelas diferenças individuais.

No contexto brasileiro, é crucial destacar a riqueza da diversidade cultural, que engloba comunidades quilombolas, as quais utilizam seus próprios valores culturais como uma ferramenta essencial na educação de suas crianças. Essa prática não apenas fortalece o vínculo com a cultura local, mas também enriquece o processo educacional ao incorporar uma variedade de perspectivas e experiências culturais nas atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula.

Conforme observado por Loreni (2009, p. 39), a educação, pautada na aprendizagem, deve ser direcionada para a autonomia, a ética e a valorização da diversidade cultural, buscando promover a formação de indivíduos mais humanizados, menos técnicos e mais conscientes de sua identidade. Dessa forma, o ambiente propício para o desenvolvimento infantil requer a implementação de métodos que integrem a brincadeira como parte intrínseca da ação, sendo incumbência primordial do professor criar esses meios, respeitando as particularidades culturais de cada criança e levando em consideração seu contexto de aprendizado e experiências vivenciadas até aquele momento.

Por fim, a ludicidade assume um papel central na prática educativa, sendo um elemento fundamental para o alcance dos objetivos estabelecidos pelo professor no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, visto que diversas concepções sobre a ludicidade coexistem entre os profissionais da educação, convergindo, no entanto, para a ideia central de aprendizado por meio das interações e brincadeiras.

2.3. O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO CONTEXTO LÚDICO

No âmbito das etapas, especificamente na Educação Infantil, observa-se uma ampla utilização de atividades como desenhos e pinturas, as quais visam não apenas desenvolver a criatividade dos alunos, mas também estimular o seu desenvolvimento motor. Esse

processo processo de construção do conhecimento, segundo Vygotsky, inicia-se desde o nascimento da criança, ampliando-se ao longo de seu desenvolvimento como indivíduo, na busca-se estabelecer conexões entre as experiências vivenciadas no ambiente familiar, social e aquelas proporcionadas pela escola.

É imperativo que o professor assuma o papel de mediador, facilitando a realização dos objetivos educacionais dos estudantes. Isso envolve não apenas identificar e auxiliar os alunos no enfrentamento de dificuldades, mas também proporcionar o suporte necessário para que superem obstáculos e desenvolvam suas habilidades cognitivas. Como destacado por Maria (2012, p. 55), "é crucial compreender que o papel do professor não se resume à mera transmissão de instruções; a assistência e o apoio ao aluno constituem elementos essenciais neste processo de aprendizagem". Dessa forma, a mediação pedagógica desempenhada pelo professor assume uma importância fundamental na promoção de um aprendizado significativo e no desenvolvimento integral dos alunos.

Vygotsky (2007) ressalta a relevância da mediação no processo de aprendizagem dos alunos, seja em interações grupais ou individuais. Ele propõe uma inter-relação entre os conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), evidenciando o papel do professor como mediador, capaz de promover processos de aprendizagem eficazes e significativos nos alunos. Essa abordagem busca integrar o professor no contexto de vida do aluno, compreendendo seus conhecimentos adquiridos na comunidade e na família, e aplicando-os de maneira significativa dentro do plano de ensino estabelecido.

Destaca-se a importância de o professor estabelecer metas e objetivos durante as atividades lúdicas, considerando o espaço escolar como um ambiente propício para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos. No entanto, mais crucial do que isso é definir claramente os objetivos a serem alcançados durante esses momentos, garantindo que sejam verdadeiramente significativos para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível que o professor exponha os alunos a diversas situações, demonstrando-lhes que são capazes de pensar tanto de maneira colaborativa quanto independente.

Buscando compreender a função do professor como mediador do ensino, observa-se conforme apontado por CHIARELLA et al. (2015) que o ato de ensinar é uma característica intrinsecamente humana, sendo que ele enfatiza a importância de o professor saber ouvir o educando, utilizando o diálogo como principal ferramenta pedagógica. Nesse sentido, ao mediar uma discussão sobre determinado assunto ou ao lidar com alguma dificuldade enfrentada pelo aluno, por exemplo, durante uma atividade, o professor atua como um facilitador, dando espaço para que o aluno assuma o papel de protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, ressalta-se que tanto os professores quanto os alunos desempenham papeis fundamentais no processo educativo, atuando como agentes transformadores que aprendem e ensinam simultaneamente. Conforme salientado por Freire (1996), o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira interligada, permitindo que aquele que ensina também aprende, ao reconhecer conhecimentos previamente adquiridos, e ao observar a forma como a curiosidade do aluno em aprendizagem se manifesta. Essa perspectiva realça a interação dinâmica entre educador e educando, na qual ambos contribuem ativamente para a construção do conhecimento, fomentando uma aprendizagem significativa e colaborativa.

Sem dúvida, o aspecto lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento biopsicomotor das crianças, permitindo que elas aprimorem sua capacidade de pensar de forma criativa e atribuam significado às suas experiências. Nesse contexto, é responsabilidade do professor criar ambientes na sala de aula que estimulem os alunos a fazer perguntas e a explorar ativamente o mundo ao seu redor. Essa concepção, defendida por Paulo Freire, enfatiza a importância de promover aprendizagens significativas, que estejam conectadas à vida e às experiências dos estudantes.

Essa postura adotada pelos professores não apenas encoraja os alunos a fazerem perguntas, mas também demonstra que são capazes de contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem. Ademais, é importante destacar que a aprendizagem não se dá de maneira unilateral, apenas do professor para o aluno. Pelo contrário, é um processo recíproco, no qual os alunos trazem consigo uma diversidade de conhecimentos prévios, alguns dos quais podem ser aplicados e outros que podem ser ampliados e enriquecidos ao longo da jornada educativa.

Por último, para atingir tal desiderato, é fundamental que o professor se imersa na cultura de seus alunos, reconhecendo que uma sólida base de aprendizagem pode moldar indivíduos comunicativos, opinativos e criativos, capacitando-os a contribuir de maneira significativa para a sociedade. Esse imperativo é ainda mais presente em comunidades com traços culturais distintos, como as comunidades quilombolas, onde os professores devem adaptar seu ensino para incorporar os elementos culturais locais.

Nesse contexto, as atividades lúdicas surgem como uma ferramenta de destaque para conectar os alunos ao seu entorno e conferir significado às suas vivências. Conforme destacado por Souza (2015, p.61), "a cultura do grupo é construída e internalizada por todos os membros, sejam crianças, adultos ou idosos, por meio de processos educacionais, enquanto a educação, por sua vez, é influenciada pela dinâmica cultural". Assim, ao integrar atividades lúdicas que reflitam a cultura local, o professor não apenas promove a aprendizagem, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos e enriquece o ambiente educacional.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo consistiu em uma análise qualitativa e revisão bibliográfica. Conforme destacado por Severino (2007), a pesquisa bibliográfica se caracteriza pela utilização de registros disponíveis, provenientes de estudos anteriores, presentes em documentos impressos como livros, artigos e teses. Essa abordagem se baseia em dados de categorias teóricas previamente elaboradas por outros pesquisadores e devidamente documentadas. Os textos consultados serviram como fontes de informação e fundamentação para os temas abordados nesta pesquisa, permitindo a análise e a interpretação das contribuições dos diversos autores aos estudos analíticos presentes na literatura.

A partir da abordagem empregada nesta pesquisa fundamentou-se na análise de artigos científicos, livros, teses e dissertações publicados no período de 2019 a 2023. Esses materiais foram acessados por meio de diversas plataformas, incluindo o Google Acadêmico, a Biblioteca Pearson, os periódicos da Capes, o Banco de Teses e Dissertações, entre outros recursos disponíveis. Para embasar o estudo, foram consultadas obras de renomados teóricos do campo educacional, como Piaget, Vygotsky, Freire e Platão,

buscando abranger diferentes perspectivas e contribuições para a compreensão do tema em questão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ludicidade, como destacado no início deste trabalho, é uma prática presente desde a antiguidade, sendo uma das formas mais antigas e naturais de aprendizagem humana. Vários estudiosos, ao longo das décadas, se dedicaram a investigar maneiras de integrar esse método de forma efetiva nas práticas educacionais, especialmente no contexto escolar. Os estudos realizados apontam para uma compreensão central: a criança aprende de maneira mais significativa quando brinca e interage ativamente com o ambiente ao seu redor. Esse entendimento questiona a visão tradicional de ensino, que considera que a educação formal, muitas vezes rígida, seja a mais adequada para o desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito à formação de uma criança como um ser pensante e autônomo.

Importante destacar que, antes de a ludicidade ser reconhecida e incorporada formalmente como método de ensino nas instituições de educação infantil, as civilizações antigas já utilizavam a brincadeira e o fazer como ferramentas de ensino. Através dessas práticas, as crianças não apenas aprendiam os fundamentos culturais de suas sociedades, mas também se preparavam para as responsabilidades da vida adulta, como as tarefas domésticas e a transmissão de histórias e tradições por meio de cantigas e rituais. Esses processos lúdicos eram essenciais para o aprendizado, pois permitiam que as crianças se conectassem de maneira prática e prazerosa com o mundo ao seu redor, garantindo a continuidade do conhecimento e da cultura.

Para que a aprendizagem seja efetiva, Paulo Freire (1996) alerta que o professor não pode ser visto como uma figura autoritária, mas como um mediador do conhecimento. O educador deve entender que a criança aprende de fato por meio da prática, questionando, explorando e buscando compreender as situações. Freire (1996) enfatiza que a criança não deve perceber a brincadeira como uma ordem, mas como uma atividade prazerosa, voltada para a resolução de problemas. O professor, nesse contexto, deve estabelecer uma abordagem que permita que as crianças vivenciem as situações de aprendizagem de forma autêntica, com o objetivo de estimular sua curiosidade e promover o aprendizado por meio da ação.

A partir das contribuições de diversos autores, como Wallon (1946) e Paulo Freire (1996), bem como das orientações da BNCC, concluímos que o papel do professor, juntamente com a participação da família, tem um impacto fundamental na forma como a criança se vê no futuro. A interação com os colegas de escola e a comunidade também são elementos essenciais no processo de formação. O professor, por sua vez, deve ser capaz de integrar esses diferentes contextos e criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento das habilidades e competências previstas pela BNCC, como as de comunicação, respeito às diferenças culturais e comportamentais, e expressão artística.

Essas estratégias são vitais para garantir uma aprendizagem sólida na infância, que se prolongará ao longo de toda a vida da criança. É nesse período que ela desenvolverá suas emoções, sua personalidade e sua identidade. Portanto, o professor deve basear suas práticas em estudos e teorias, como as de Freire (1996) e Wallon (1946), para formar não apenas um aluno, mas um ser humano pleno, com responsabilidade afetiva, capacidade de respeitar o próximo e contribuir para sua comunidade. Assim, o processo educativo se

torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança e sua inserção social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa, ressaltou-se a importância dos conhecimentos que a criança traz de casa, os quais devem ser valorizados e respeitados pelo educador. O papel do professor vai além de transmitir conteúdos; é fundamental que ele conduza seu ensino de maneira sensível, levando em consideração a cultura e o traço afetivo de cada aluno. Para isso, é necessário que o educador desenvolva uma observação cuidadosa de cada criança, com o objetivo de criar metodologias que atendam às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respeitando as particularidades de cada aluno e promovendo uma formação integral.

A ludicidade, como um fator crucial para a aprendizagem de qualidade, deve ser visibilizada e incorporada no ensino, seja em instituições públicas ou privadas. No entanto, alcançar uma aprendizagem significativa exige a participação de diversos agentes, além do professor e neste sentido que também o elo familiar, as interações com os colegas, os gestores e a comunidade em geral têm um papel fundamental nesse processo.

Torna-se imprescindível considerar que as práticas sociais e culturais associadas ao lúdico são eixos fundamentais para a formação dos alunos. Estes momentos de aprendizagem, permeados por brincadeiras e interações, são espaços onde as crianças não apenas adquirem conhecimentos, mas também aprendem a se relacionar com os outros e a compreender melhor a si mesmas.Em síntese, a formação integral da criança, que considera tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais e sociais, é um desafio que envolve a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo, sendo o professor o mediador essencial para garantir que essa aprendizagem ocorra de maneira significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

[1] AUSUBEL, D. **A aprendizagem significativa.** São Paulo: Editora EPU, 1968.

[2] BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

[3] BRUNER, J. **O processo de aprendizagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

[4] CHIARELLA, L.; SILVA, M.; FERREIRA, R. **O papel do professor como mediador no ensino fundamental**. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

[5] DARTNER, A. **A ludicidade como categoria pedagógica**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

[6] FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

[7] LIMA, J. **O papel do lúdico na formação do caráter: Platão e Aristóteles**. São Paulo: Editora Paulus, 2015.

[8] LORENI, M. **A educação e a autonomia: a ética e a valorização da diversidade cultural na formação de indivíduos.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

[9] MARIA, M. **O papel do professor na mediação pedagógica**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

[10] PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

[11] ROBERTO, G.; SANT'ANNA, F. **A ludicidade no contexto educacional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

[12] **SEVERINO, Antônio Joaquim.** Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

[13] SOUSA, M. **A evolução do conceito de ludicidade na educação.** São Paulo: Editora Summus, 2023.

[14] SOUZA, M. **Cultura e educação:** a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e a identidade cultural. São Paulo: Editora Summus, 2015.

[15] WALLON, Henri. **Psicologia e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1946.

[16] UJIIE, M. **História do brincar e da educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

[17] VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

Capítulo 3

A promoção do desenvolvimento holístico das crianças através do lúdico na educação infantil

Eliciana Pimentel Batalha
Francileia de Souza Mendes
Belmiro Medeiros da Costa Junior

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a importância da inserção do lúdico na Educação Infantil. A temática do lúdico neste contexto tem sido fortalecida por meio de debates que visam promover o desenvolvimento holístico da criança, estimulando a prática de jogos, brincadeiras e exercícios que estimulem a imaginação. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com base em estudos realizados em plataformas científicas. Conclui-se que os jogos e brincadeiras lúdicas desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Portanto, reforça-se a importância de integrar atividades lúdicas de forma planejada e intencional no cotidiano escolar, criando um ambiente estimulante e propício ao desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Infantil. Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

A temática do lúdico no contexto da Educação Infantil tem sido fortalecida por meio de debates que visam promover o desenvolvimento holístico da criança. Isso implica considerar seus aspectos biopsicossociais e permitir que a aprendizagem ocorra a partir do universo infantil o que abarca a prática de jogos e brincadeiras, exercícios que estimulam a imaginação e a fantasia.

Essa abordagem é fundamental na educação infantil, pois promove uma aprendizagem significativa e contribui para o desenvolvimento das características pessoais, sociais e culturais da criança. O impacto da atividade lúdica na vida da criança torna-se evidente ao considerar a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências e realização simbólica de desejos e isto, também, deve permear dentro da escola.Diante desse cenário, torna-se imprescindível considerar não apenas as experiências das crianças, mas também as particularidades dessa fase do desenvolvimento infantil, a fim de garantir uma abordagem educacional mais alinhada com as suas reais necessidades e potencialidades. Dessa forma, qual é necessidade da inserção do lúdico na Educação Infantil?

Esta pesquisa se fundamenta nas observações do universo infantil, onde se constata a presença significativa de jogos, brincadeiras e brinquedos nessa fase da vida. No entanto, frequentemente nota-se que a Educação Infantil está se distanciando do seu propósito inicial, que é proporcionar um ambiente de descobertas e interações significativas com o contexto escolar. Em vez disso, tem-se observado uma ênfase excessiva na memorização e no aprendizado mecânico, muitas vezes tratando essa etapa como uma mera preparação para o ingresso no Ensino Fundamental.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é discutir a inserção do lúdico na Educação Infantil; quanto aos específicos são: apresentar acerca da relação do lúdico com a infância; explicar a formação de professores como facilitadores da utilização do lúdico e descrever os benefícios do lúdico na Educação Infantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O LÚDICO NA INFÂNCIA

A legislação vigente, representada pela Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), é um marco crucial na garantia dos direitos das crianças, assegurando-lhes uma série de direitos fundamentais que visam sua humanização, dignidade e desenvolvimento integral. Dentro desse arcabouço legal, o direito ao lazer é reconhecido como essencial para o bom desenvolvimento da criança em todos os aspectos físicos, mentais, sociais e morais. O artigo 16 da referida lei, ao enunciar o direito da criança de “brincar, praticar esportes e se divertir”, reflete a compreensão da importância do lúdico na vida infantil. Essa disposição legal reconhece que a vivência lúdica não é apenas um passatempo, mas, sim uma necessidade vital para o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança.

Assim, torna-se responsabilidade dos pais, mães, professores e da sociedade em geral garantir e promover o pleno exercício desse direito. Eles devem atuar como precursores e incentivadores do acesso da criança ao lazer, proporcionando-lhes oportunidades para explorar, criar, interagir e aprender por meio do brincar. Através de atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, fortalecem sua autoestima, ampliam seu repertório de conhecimentos e constroem

relações interpessoais saudáveis. Portanto, ao garantir o direito da criança ao lazer, contribuímos para a formação de indivíduos mais felizes, criativos e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Nesse contexto de desenvolvimento, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a criança é reconhecida como o centro do planejamento curricular. Ela é compreendida como um sujeito social de direitos, responsável por construir sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Além disso, é através dessas experiências que a criança constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, contribuindo para a produção cultural.

Esse processo de construção de sentido da criança em relação ao mundo físico e social é multifacetado, envolvendo uma série de atividades e vivências. Durante essas experiências, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona. Cada uma dessas ações desempenha um papel fundamental na formação da criança, permitindo-lhe explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneira ativa e significativa.

A criança, ao exercer seus direitos durante sua vivência e seu processo de ensino, deve ser exposta a uma variedade de experiências cotidianas e escolares que abrangem diferentes tipos de brincadeiras, linguagem e culturas infantis. Dessa maneira, o ambiente lúdico deve estar presente em todos os espaços de convivência da criança, contribuindo assim para o seu desenvolvimento saudável e integral.

Conforme destaca Santos (2016), o aspecto lúdico viabiliza o desenvolvimento infantil ao auxiliar na formação da criança, tanto em espaços sociais quanto físicos, contribuindo para aprimorar a coordenação motora. Por meio de jogos e brincadeiras, o aluno aprimora não apenas sua socialização, autoestima e pensamento, mas também diversos outros fatores essenciais para seu crescimento e amadurecimento. Neste contexto, reconhece-se também a relevância do papel desempenhado pela escola na vida das crianças, uma vez que é nela que passarão a maior parte de sua infância, imersas em processos de aprendizagem. Especialmente na etapa da Educação Infantil, a escola deve adotar e implementar propostas pedagógicas adequadas à faixa etária de cada estudante, visando ampliar as possibilidades de aprendizado de forma inventiva. O lúdico emerge como uma ferramenta essencial nesse processo, proporcionando uma abordagem educativa mais dinâmica e envolvente.

O termo “lúdico” refere-se àquilo que proporciona diversão ou é praticado por prazer. Assim, no contexto escolar, uma atividade só pode ser considerada lúdica se proporcionar à criança um senso de liberdade, permitindo-lhe escolher e decidir se deseja participar ou não daquela experiência (HUIZINGA, 1996).Essa prática torna-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois engloba uma variedade de habilidades e benefícios para as crianças na educação infantil, incluindo o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e da imaginação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende e promove jogos e brincadeiras, indicando que: “[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se [...]” (BRASIL, 2018, p. 40).

É claro que, nessa fase, a ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos na educação infantil, pois é durante esse período que experiências essenciais são despertadas para que possam aprender a se desenvolver.

Esses campos destacam um conjunto de habilidades a serem trabalhadas, cabendo ao professor alinhar esse planejamento de forma intencional, promovendo autonomia nos educandos e tratando o processo lúdico com seriedade em sala de aula.

O lúdico representa uma metodologia pedagógica que promove a aprendizagem através da brincadeira, livre de cobranças, o que torna o processo educativo mais significativo e de alta qualidade. Tanto os jogos quanto as brincadeiras na educação infantil contribuem para o desenvolvimento físico, mental e intelectual das crianças. O ato de brincar pode ser realizado em qualquer momento, lugar ou com diversos objetos, permitindo que a criança exercite sua criatividade, imaginação e capacidade inventiva, o que torna o ambiente escolar mais atraente. Conforme destacado por Violada (2014, p. 1):

> As brincadeiras e os jogos são sem dúvida a forma mais natural de despertar na criança a atenção para uma atividade. Os jogos devem ser apresentados gradativamente: por meio do simples brincar, aprimorar a observação, comparação, imaginação e reflexão. Porém para que os jogos e brincadeiras tenham sucesso na sua aplicação é necessária a mediação do professor que precisa planejar suas atividades com objetivos pré-estabelecidos a serem alcançados.

Assim como os jogos, as brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança na educação infantil, pois através delas a criança na educação infantil, pois através delas a criança aprende a respeitar regras e a desenvolver a autonomia. Tanto os jogos quanto as brincadeiras oferecem oportunidades inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz, é essencial que o aluno construa o conhecimento e assimile os conteúdos de forma significativa. O jogo emerge como um recurso excelente para facilitar esse processo de aprendizagem. Com suas ideias inovadoras para o planejamento educacional centrado no lúdico, o professor proporciona aos alunos a oportunidade de aprender através da brincadeira, revolucionando as possibilidades de uma aprendizagem significativa.

> A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece a atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos (FERREIRA; SILVA RESCHKE, p. 6).

De acordo com Almeida (2008, p. 41), o lúdico, em sua essência, não apenas contribui para a formação da criança, mas também influencia positivamente, possibilitando um crescimento saudável e um enriquecimento contínuo. Além disso, integra-se ao mais elevado espírito de uma prática democrática ao investir em uma produção séria de conhecimento. O lúdico é reconhecido como um meio de comunicação que estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, ao trabalhar a imaginação e auxiliar na aprendizagem significativa. Assim, no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental valorizar o lúdico. Para a criança, ele é espontâneo e permite sonhar, fantasiar e realizar desejos como verdadeiras crianças.

2.2. O PROFESSOR COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO LÚDICO

Para discutir o papel do professor no contexto educacional, é essencial considerar o processo histórico que influenciou os marcos atuais. Na história da educação brasileira, os jesuítas foram os primeiros a ensinar, embora de maneira tradicional, caracterizada por um ensino centrado em verdades epistemológicas, nesse contexto, os alunos se comportavam como sujeitos passivos e alienados. Somente após a expulsão dos jesuítas do Brasil é que o Estado passou a ser responsável pelo processo educacional, proporcionando, pela primeira vez, professores remunerados pelo governo. No entanto, o direito à educação ainda não era estendido a todos, sendo restrito aos filhos de fazendeiros, farmacêuticos, senhores de engenho, militares e outras autoridades, no mais, destinava-se à agricultura e a vários outros trabalhos que não exigiam formação.

Promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 reconheceu e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A partir de 1962, com sua entrada em vigor, o poder público tornou-se responsável por assegurar o direito à educação a todos os brasileiros. Especificamente na Educação Infantil, o papel do professor é encontrar correlações e métodos que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Nesta perspectiva, o lúdico se torna indispensável, pois é uma aliado poderoso quando se trata de aprender através da brincadeira. Segundo Ribeiro (2013), o lúdico promove uma alfabetização significativa na prática educacional.

No entanto, é imprescindível que haja um planejamento cuidadoso das atividades e definição dos objetivos, de modo que a brincadeira promova a interação social e o desenvolvimento intelectual das crianças. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi estabelecida como a primeira etapa da educação básica sendo complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na qual tem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca que, na Educação Infantil, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Logo, compreende-se a presença do lúdico para a parte inerente à infância. Em conformidade, as atividades lúdicas se entrelaçam como um elo fundamental para que o professor possa garantir que a criança desfrute plenamente de todos os seus direitos. Assim, as aprendizagens consideradas essenciais abrangem não apenas competências, habilidades, atitudes e valores, mas também vivências que promovem a aprendizagem, isso implica na sala de aula, por meio da utilização de diversos métodos que podem favorecer os campos de experiências, conforme preconizado pela BNCC.

> As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p.19).

Reconhecendo a relevância da inclusão de atividades lúdicas, conforme destacado por Negrine (1994), o professor deve integrá-las como parte essencial de sua prática pedagógica. Essa abordagem visa promover aulas interativas e dinâmicas, possibilitando que os estudantes assumam o papel de protagonistas em seu próprio processo de aprendizagem, alinhado ao universo infantil. Tais atividades contribuem

significativamente para o desenvolvimento biopsicomotor da criança, fortalecendo aspectos como atenção, memorização e imaginação.

Segundo Kishimoto (1996), ao permitir a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, constata-se que ao labutar através do lúdico e por meio de objetos pré-dispostos, de maneira intencional, desenvolve o imaginário da criança e a criatividade. Através da utilização do lúdico, a criança aprende de forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, o que possibilita o alcance de diversos níveis de desenvolvimento. Porém é responsabilidade do adulto, especialmente do professor, estimular a criação de um ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil por meio da ludicidade, destaca Ribeiro (2013).

Nesse contexto, é crucial ter clareza de que o lúdico não é apenas uma diversão ou passatempo para a criança. Ao desenvolver conteúdos que incorporam o lúdico como proposta metodológica, o professor precisa aprimorar seu planejamento de acordo com os objetivos específicos que deseja alcançar no desenvolvimento das crianças. Por meio da inserção do lúdico, o educador proporciona uma aula didática e prazerosa, estimulando o aprendizado. No entanto, a função pedagógica do professor vai além: é preciso mediar e auxiliar o aluno a aprender, utilizando recursos e vínculos que contribuam para o avanço nos níveis de desenvolvimento entre o indivíduo e o objeto de aprendizagem, entre eles: os jogos, os brinquedos e as brincadeiras.

Para Kishimoto (2008), o jogo atende a duas funções distintas: a função lúdica, que se expressa na ideia de que sua vivência proporciona diversão e prazer quando escolhido voluntariamente pela criança, e a função educativa, na qual a prática do jogo leva o sujeito a desenvolver seus saberes, conhecimentos e sua compreensão do mundo. Quanto ao brinquedo, é entendido sempre como um objeto, suporte da brincadeira ou do jogo, quer no sentido concreto, quer no ideológico, destaca a autora. O autor supracitado diz ainda que a brincadeira é definida como uma atividade espontânea da criança, seja ela realizada individualmente ou em grupo. Por meio dela, a criança constroi uma ponte entre a fantasia e a realidade, o que a auxilia a lidar com complexas dificuldades psicológicas, como a vivência de papeis e situações que podem não ser bem compreendidas ou aceitas em seu universo infantil.

Portanto, ao utilizar atividades lúdicas na aprendizagem dos alunos, o professor pode acessar as expressões da personalidade de cada um por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Durante essas atividades, é possível observar a manifestação da personalidade do educando, já que a criança se liberta de situações difíceis. Nas brincadeiras, por exemplo, as situações, objetivos representados e ações nem sempre são como parecem, oferecendo ao professor uma visão mais abrangente do mundo interno da criança.

Por fim, o papel do professor é fundamental para a inserção do lúdico em suas práticas pedagógicas, atuando como mediador desse processo. É essencial que esteja atento aonde intervir, tendo em mente que a escola desempenha um papel crucial como apoio, suporte e estímulo para essa abordagem, além disso, é importante que o professor ressignifique sua metodologia de modo a minimizar os índices de evasão escolar em todas as etapas da Educação Básica.

2.3. DEMONSTRAR OS BENEFÍCIOS DA LUDICIDADE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das vantagens das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem é o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças. Por meio dessas atividades, elas aprimoram seu desempenho e ampliam suas habilidades de diversas maneiras. No aspecto cognitivo, as atividades lúdicas promovem benefícios na memória, no pensamento crítico, no raciocínio lógico, na criatividade e na linguagem das crianças. A atividade lúdica cria condições de desafios para a criança resolver problemas de forma divertida e explorar diferentes formas de expressão, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, as atividades lúdicas estimulam a coordenação motora fina e grossa da criança. Esse desenvolvimento é fundamental para que elas reconheçam as capacidades e limitações de seus corpos, além de proporcionar experiências táteis e sensoriais que enriquecem seu desenvolvimento físico. No que está relacionado ao aspecto social, as atividades lúdicas são uma oportunidade para as crianças se envolverem em brincadeiras em grupo, promovendo a socialização desde cedo. Essa habilidade é crucial ao longo da vida, pois ajuda as crianças a interagirem com os outros, a respeitarem o espaço alheio, a compartilharem recursos e a assimilarem as regras básicas da convivência em sociedade. Portanto, fica evidente que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para seu crescimento cognitivo, motor e social de maneira significativa.

Conforme Froebel *apud* Arce (2002), a eficácia da educação reside na promoção de atividades que estimulem a autoexpressão e a interação social das crianças, proporcionando interações positivas. O caminho mais adequado para conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização é por meio do lúdico. De acordo com Piaget (1971), nos jogos de exercícios (0-2 anos), a predominância é de acomodação, motivada pela imitação, que desempenha um papel crucial nesse estágio. Nos jogos simbólicos (2-6 anos), por outro lado, é a assimilação que ocupa a maior parte do tempo, impulsionada pela experiência do “faz-se-conta”. No entanto, a partir dessa faixa etária, observa-se um processo contínuo de “equilíbrio” entre assimilação e acomodação.

O ato de brincar transcende a mera atividade de gastar energia ou entreter a criança. A brincadeira influencia profundamente as relações familiares, fortalecendo laços afetivos e amizades tanto dentro quanto fora de sala de aula. Além disso, durante o brincar, a criança absorve conhecimento e estímulos que são compartilhados, tornando essa experiência altamente flexível e enriquecedora. A brincadeira envolve a criança sem impor resultados concretos, sendo uma atividade crucial para o seu desenvolvimento. Além de ensinar a brincadeira, cultiva sua afinidade por diferentes tipos de atividades lúdicas, introduzindo-a ao vasto mundo da imaginação. Brincar é uma expressão natural da criança, onde ela pode manifestar seus sentimentos e explorar novas experiências de forma espontânea (Kishimoto, 2008).

Falkembach (2007) traz outro benefício importante: a capacidade dos jogos em promover uma associação mais eficaz dos conhecimentos. Ao incorporar elementos lúdicos, os jogos se tornam desafiadores e propiciam uma aprendizagem contínua que se estende para além da sala de aula e da escola, permeando o cotidiano de forma interessante e prazerosa. Desta forma, entende-se que ao promover uma aprendizagem que se estende para além dos limites da sala de aula e da escola, os jogos proporcionam uma experiência de aprendizado contínua e integrada ao cotidiano dos alunos. Isso

significa que o conhecimento adquirido durante os jogos não é apenas retido de forma temporária para ser aplicado em avaliações, mas sim incorporado ao dia a dia dos estudantes, enriquecendo suas experiências de vida.

Macedo; Petty e Pessoa (2005) destacam uma série de benefícios associados aos jogos. Ao participar deles, desenvolvemos o respeito mútuo, aprendendo diferentes modos de nos relacionar com nossos pares. Também aprendemos a compartilhar tarefas e desafios em um contexto de regras e objetivos definidos, promovendo o espírito de cooperação e reciprocidade. Além disso, os jogos proporcionam a oportunidade de desenvolver estratégias para lidar com situações-problema e estimulam o raciocínio, contribuindo assim para um desenvolvimento cognitivo e estimulam o raciocínio, contribuindo assim para um desenvolvimento cognitivo e social mais amplo.

Desta forma, ao participar das atividades lúdicas, como os jogos, a criança aprende a internalizar valores fundamentais, como respeito mútuo e cooperação. A colaboração e o compartilhamento de tarefas promovem o entendimento das dinâmicas sociais e a importância do trabalho em equipe. Observa-se ainda, que os jogos desafiam ao desenvolvimento de estratégias para resolver problemas, estimulando o pensamento crítico e o raciocínio lógico. Essa prática não apenas fortalece habilidades cognitivas, mas também promove o desenvolvimento socioemocional.

Conforme Pereira (2015), o termo “lúdico” carrega consigo a ideia de prazer, ausência de tensão e conflito. Além disso, está intrinsecamente relacionado à criatividade, arte, poesia, construção e desconstrução da realidade. Representa um espaço-tempo marcado pela imaginação, inventividade, fantasia e desejo. Dessa maneira, é evidente que as múltiplas formas de aprendizado através do lúdico só trazem benefícios significativos no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

O período de brincadeiras é o momento em que a criança expressa livremente sua imaginação, fornecendo importantes contribuições para a interação e socialização. O ato de brincar é visto como uma atividade que só traz benefícios e promove o desenvolvimento infantil de maneira significativa (Silva, Carvalho e Parente, 2021). A educação lúdica desempenha um papel crucial na formação da criança, promovendo um crescimento saudável e um enriquecimento contínuo, ao mesmo tempo em que se alinha aos princípios democráticos mais elevados e se dedica a uma produção de conhecimento séria. Sua prática requer e mantém um compromisso firme com a transformação e a melhoria do ambiente circundante (ALMEIDA, 2008, p. 41).

Percebe-se, assim, como a prática da educação lúdica não apenas busca proporcionar um ambiente de aprendizado divertido e estimulante, mas também está comprometida com a transformação e a melhoria do ambiente ao redor. Isso sugere uma visão mais ampla da educação, que não se limita apenas ao desenvolvimento individual da criança, mas também busca impactar positivamente a sociedade como um todo. Assim, é possível utilizar essa ferramenta de ensino como uma metodologia que permita dinamizar as aulas e deixá-las mais descontraídas para que todos os educandos participem e aprendam de forma significativa com a interação com seus colegas. Nesse sentido, o ensino lúdico dá ao professor e ao ensino formal no geral uma possibilidade de mediar aprendizagem de uma forma mais concreta e menos cansativa como a que nos propõe o ensino tradicional que é o inverso do que traz a proposta do ensino lúdico.

3. METODOLOGIA

Para esta pesquisa, optou-se pela abordagem da pesquisa bibliográfica, a qual consiste no levantamento e análise de referências teóricas previamente estudadas e publicadas em diferentes formatos, como livros, artigos científicos e plataformas acadêmicas, seguindo a perspectiva de Fonseca (2002). Essa metodologia permite ao pesquisador aprofundar-se na temática em questão e buscar novas abordagens para resolver um determinado problema.

Para conduzir as buscas bibliográficas, foram utilizados descritores e palavras-chave relevantes, abrangendo tanto teóricos clássicos quanto contemporâneos da literatura. Além disso, foram considerados diferentes períodos temporais para abranger uma ampla gama de perspectivas sobre o tema do lúdico e da formação docente. Essa abordagem metodológica proporcionou uma análise abrangente e aprofundada do assunto, integrando diferentes pontos de vista e contribuições acadêmicas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O papel do professor como facilitador da aprendizagem por meio do lúdico é discutido à luz do contexto histórico da educação brasileira e das diretrizes legais que regem o sistema educacional. A partir da Lei nº 4.024/1961, que estabeleceu as bases da educação nacional, o Estado assumiu a responsabilidade de garantir o direito à educação para todos os brasileiros, incluindo a Educação Infantil. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas que valorizem o lúdico como estratégia de ensino. Através de uma abordagem centrada no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem, o professor pode criar um ambiente de sala de aula mais dinâmico e interativo, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

É importante ressaltar que o planejamento cuidadoso das atividades lúdicas é essencial para garantir que estas promovam a interação social e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Para isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, assegurando o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e se conhecer. Os benefícios das atividades lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil são explorados sob diversas perspectivas, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças. As atividades lúdicas promovem uma aprendizagem significativa, proporcionando desafios e estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como memória, pensamento crítico e linguagem.

Além disso, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento motor das crianças, estimulando a coordenação motora fina e grossa. No aspecto social, as atividades lúdicas promovem a socialização desde cedo, ajudando as crianças a interagirem com os outros e a desenvolverem habilidades de cooperação e reciprocidade. Através das atividades lúdicas, as crianças aprendem a internalizar valores fundamentais, como respeito mútuo, cooperação e trabalho em equipe. Estas atividades proporcionam também uma experiência de aprendizado contínua e integrada ao cotidiano dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Piaget (1971, p.67) salienta que “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas na função que a criança lhe atribui.” Conforme os

objetivos específicos deste artigo, e as relações de interações e discussões entre as acadêmicas, ficou empiricamente explícito a importância do professor regente adentrar com recursos lúdicos como uma proposta metodológica para sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo destacou a relevante contribuição do lúdico para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, ressaltando a necessidade de os professores incorporarem essas atividades em suas práticas pedagógicas. Fica evidente que os jogos e brincadeiras lúdicas desempenham um papel fundamental tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Reforça-se, assim, a importância de integrar atividades lúdicas de forma planejada e intencional no cotidiano escolar, criando um ambiente estimulante e propício ao desenvolvimento integral dos educandos. É sabido que o lúdico proporciona uma ampla variedade de atividades prazerosas que contribuem para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos: cognitivo, afetivo, social e motor. Por meio dessas atividades, as crianças se beneficiam de um crescimento abrangente, que ocorre de maneira integrada e harmoniosa, combinando aprendizado e diversão de forma simultânea.

Em síntese, reconhece-se que para que os alunos da educação infantil alcancem resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, é necessário despertar seus interesses, tornando a rotina escolar mais prazerosa e menos cansativa. Nesse contexto, as práticas lúdicas emergem como uma opção promissora, capaz de melhorar a motivação tanto dos alunos quanto dos professores, facilitando assim a aquisição de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

[1] **ALMEIDA, P.N. Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

[2] ARCE, A. **Friederich Froebel:** O pedagogo dos Jardins de Infância. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

[3] **BRASIL**. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19.394.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

[4] **BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

[5] **BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

[6] BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 3ed.São Paulo Cortez,2002.

[7] **BRASIL.MEC. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Introdução.v.l. Brasília, MEC/SEF, 1988.

[8] **BRASIL**. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO

[9] INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação fundamental. Brasília, v.3. Conhecimento de Maio mundo. MEC/SEF, 1988 Disponível em: <https://portal.mec.br/seh/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

[10] **BRASIL**. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 set. 2023.

[11] CONCEIÇÃO, A.P.S. **O Lúdico no currículo da educação infantil: debates e proposições contemporâneas**/ Ana Paula Silva da Conceição, 1004.103 f.

[12] CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

[13] FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. O Lúdico e os jogos educacionais. 2007. **Revista Mídias na Educação**. CINTED-UFRGS. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

[14] FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

[15] FRIEDMAN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão/1.ed.São Paulo:Moderna,2012.

[16] HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

[17] KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

[18] KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação** – 11ª ed. São Paulo: Cortez. 2008.

[19] MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

[20] NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994, 197 p.

[21] PEREIRA, R. S. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 170-190, nov. 2015. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641935> . Acesso em: 10 nov. 2023.

[22] PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

[23] RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação** – Uma atitude pedagógica. Disponível em: <https:// fliphtml5.com/tzhsv/ttwk/basic>. Acesso em: 15 set. 2023.

[24] ROCHA, P.S.V.S **A importância do lúdico na educação infantil: uma análise a partir da concepção de professores.** 2017.31 f Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em pedagogia). Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação, Alagoa Grande 2017.

[25] RIBEIRO, Suely de Souza. **A importância do lúdico no processo de Ensino- Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância.** 2013. Disponível em: <https//psicologado.com/atuação/psicolescolar/a-importância-do-ludico-no-processo-de- ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em 22 de set. 2023.

[26] SANTOS, F.F. **Artefatos lúdicos como ferramenta na construção do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil**. [S.l.: s.n.], 2016.

[27] VIOLADA, Rosiane. **Brincadeiras e jogos na educação infantil.** 2014. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/simoneeverton3/brincadeiras-e-jogos-na-educao-infantil>. Acesso em: 24 out. 2023.

Capítulo 4

Parceria família e escola: diálogos que transformam

Francisca Gomes de Souza
Salomão Lúcio de Jesus
Ranyelle Lopes Barros

Resumo: A pesquisa tem como objetivo discutir a parceria entre família e escola no contexto educacional, reconhecendo que o processo de educação transcende as paredes da sala de aula e se estende ao ambiente familiar. Para alcançar esse propósito, é crucial estabelecer diálogos que abranjam esses dois espaços educativos, promovendo a participação ativa de ambas as instituições. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica, busca-se responder à pergunta: "Como a colaboração entre família e escola pode influenciar no processo educacional?" Assim, a análise é embasada em fontes teóricas, como livros, artigos, teses e dissertações que abordam sobre o assunto. Conclui-se que o retorno ao cerne do tema ressalta a importância do estabelecimento de diálogos para promover transformações nos ambientes familiar e escolar. É por meio dessas conversas que se pode identificar áreas a serem aprimoradas no processo de aprendizagem, além de construir uma relação de confiança e segurança em prol do desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: Escola. Família. Parceria. Diálogos.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o ato de educar transcende os limites físicos da sala de aula e do conhecimento transmitido pelo professor, estendendo-se para além desses espaços e adentrando o ambiente familiar. Essa ampliação de horizontes contribui para uma formação holística, que abrange diversos aspectos da vida do indivíduo, visto que, tanto a escola quanto a família desempenham papéis essenciais na socialização e no processo educativo, e é crucial reconhecer a importância dessa colaboração mútua.

Embora cada instituição - família e escola - possua suas particularidades e funções específicas, é fundamental considerá-las indissociáveis, já que compartilham objetivos comuns na promoção da aprendizagem e na busca por uma educação de qualidade. No entanto, a eficácia desses objetivos está intrinsecamente ligada à colaboração mútua entre essas duas entidades, requerendo a promoção de diálogos que possam gerar transformações significativas.Contudo, para que esses diálogos sejam efetivos, é fundamental que nenhuma das partes se exima de suas responsabilidades nesse processo. Diante disso, surge a seguinte indagação: Como a colaboração entre família e escola pode influenciar no processo educacional?

Assim, esta pesquisa justifica-se a partir de observações realizadas durante os estágios supervisionados do curso de Pedagogia, nas quais não se observava a participação significativa dos pais e/ou responsáveis nos eventos escolares, especialmente em datas comemorativas ou reuniões. Além disso, foi percebido que, ao deixarem suas crianças na escola, muitos pais e/ou responsáveis aparentavam apenas "depositá-las" e partir sem um envolvimento mais ativo no ambiente escolar, o que instigou a pesquisar sobre motivos que podem influenciar na falta de engajamento da família na vida escolar das crianças.

Deste modo, o objetivo da pesquisa é discutir a parceria entre a família e a escola no ambiente escolar. Como objetivos específicos, buscou-se contextualizar historicamente a família, destacando que esta não se limita apenas a um único modelo nuclear; em seguida, traçar o percurso histórico da escola no Brasil; e, por fim, refletir sobre essas relações. Posteriormente, os resultados e discussões abordarão alguns dos obstáculos encontrados e a importância de estabelecer diálogos transformadores nesses ambientes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. TRADIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE HISTÓRIA DA FAMÍLIA

Até recentemente, o conceito de família estava fortemente vinculado a uma estrutura considerada 'tradicional', centrada na figura dos pais como instituidores legais. No entanto, pesquisadores têm se dedicado a estudos que buscam compreender a sua potencialidade para além desses parâmetros. Hoje, pensar em família vai além das relações sanguíneas, implicando em um apoio abrangente, que engloba aspectos físicos, mentais e emocionais dos indivíduos que a compõem.

Etimologicamente, o termo "família" origina-se do latim "*famulus*", que significa conjunto de servos e dependentes ou senhor (PRADO, 1981, apud RIBEIRO et al., 2018). No entanto, a evolução do conceito de família ao longo da história é marcada por diversas transformações significativas. Na idade primitiva, por exemplo, estava associada à

segurança e proteção, com um sistema estritamente patriarcal e autoridade soberana sobre filhos, mulheres e empregados. Já na Grécia, predominavam os ritos e tradições.

Na Idade Média, a família era caracterizada por seu papel central na procriação, na transmissão de conhecimentos e na preservação do nome patriarcal e dos bens familiares. Nesse contexto, a figura paterna era envolta em autoritarismo, os casamentos frequentemente eram arranjados e prevalecia um sistema de troca, no qual as mulheres muitas vezes se viam subordinadas aos desejos e vontades de seus maridos para assegurar a estabilidade e os recursos do lar. No contexto histórico mencionado, a concepção de família estava enraizada na solidariedade entre todos os descendentes de um mesmo ancestral, com uma forte ênfase na continuidade da linhagem e na preservação da honra dos pais. Qualquer desvio dessas normas era considerado abominável. Além disso, não havia espaço para laços afetivos que permitissem o florescimento de sentimentos em relação aos membros da família (ARIÈS, 2006).

No século XV, com a ascensão da classe burguesa, o conceito de família começou a se expandir, desta vez, estando intimamente ligado a padrões econômicos e sociais, conforme destacado por Boto (2002).

> A família, que, para os homens da Idade Média, existia sobretudo pela solidariedade de linhagem, passará a constituir-se perante vínculos de agregados progressivamente mais reduzidos, mais fechados em si, menos tributários da tradição. É o tempo de consolidação do amor em família (p. 21).

Neste período, apesar dos interesses financeiros dominantes, houve um reconhecimento maior do papel da mulher no cotidiano familiar, ainda que este fosse muitas vezes restrito às atividades domésticas ou ao trabalho artesanal. Isso evidencia uma representatividade feminina para além da mera procriação, contrastando com a concepção de que sua função estava estritamente ligada à geração de filhos. Uma ressalva importante é apresentada por Sarti (2004), que observa uma reordenação familiar destinada a desvincular a mulher de sua identificação apenas como uma "unidade biológica" (p.5). Isso se tornou viável devido ao avanço das tecnologias reprodutivas, como a pílula anticoncepcional, preservativos e exames de DNA para determinar a paternidade biológica, entre outros. Essas mudanças representam uma ressignificação cultural, que desafia as normas previamente impostas, inclusive aquelas que eram consideradas inaceitáveis pela igreja, por exemplo.

Dentro de um contexto contemporâneo e a partir de duas perspectivas distintas, a família é compreendida como:

> A família é um sistema no qual se conjugam valores, crenças, conhecimentos e práticas, formando um modelo explicativo de saúde-doença, através do qual a família desenvolve sua dinâmica de funcionamento, promovendo a saúde, prevenindo e tratando a doença de seus membros. Família também pode ser conceituada como uma unidade de pessoas em interação, um sistema semiaberto, com uma história natural composta por vários estágios, sendo que a cada um deles correspondem tarefas específicas por parte da família (ELSEN apud SIMIONATO, 2003, p. 58).
>
> [...] uma abordagem de família como algo que se define por uma história que se conta aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios e que será, por eles, reproduzida e re-significada, à sua maneira, dados os distintos lugares e momentos dos

> indivíduos na família. Vista como uma realidade que se constitui pela linguagem, socialmente elaborada e internalizada pelos indivíduos, a família torna-se um campo privilegiado para se pensar a relação entre o individual e o coletivo, portanto, entre mim e o outro (SARTI, 2004, p.13).

O discurso atual vai além das simbologias transmitidas ao longo das gerações, pois reconhece a família como a primeira instituição de desenvolvimento da criança. Esta instituição é fundamentada em relacionamentos e se consolida através da linguagem. É no seio familiar que as primeiras falas são desenvolvidas e onde as crianças formulam suas próprias culturas e ritos, os quais são passados como herança e perpetuados ao longo das gerações.

A contribuir com esta perspectiva, as definições e simbolizações da família são amplamente influenciadas por conceitos cristalizados socialmente, estabelecidos pelos dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos. Esses dispositivos disciplinares são parte integrante de nossa sociedade, tendo nos meios de comunicação um veículo fundamental, além de suas próprias instituições específicas.

Essas referências constroem os "modelos" do que é e deve ser a família, frequentemente baseados em uma visão da família como uma unidade biológica regida pelas leis da "natureza", destaca Sarti (2004). Acerca da função da família, a saber, Ribeiro et al (2018) reforça que a família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, sendo o espaço onde os valores éticos e humanitários são absorvidos e os laços de solidariedade se aprofundam. Além disso, é dentro desse contexto que se constroem as marcas entre as gerações e onde os valores culturais são observados.

Em relação aos tipos de família, conforme definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, o artigo 25 aborda a família natural e a família extensa ou ampliada. A família natural é descrita como "a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes" (p. 23), enquanto a família extensa é definida como "aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade" (p. 23). Ademais, o estatuto enfatiza que o reconhecimento do "estado de filiação é direito personalíssimo, indisponível e imprescritível" (p. 23).

A Lei supracitada reforça os deveres que a família deve assumir com as crianças, destacando o artigo 4º, que ressalta a obrigação de "[...] assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (p. 1). Além, de ser um ambiente que não coloque a integridade da criança em risco seja por meio de castigos, situações humilhantes, vexatórias e de ridicularização.

Em síntese, diante das transformações significativas na sociedade, as concepções e compreensões acerca da família também foram alteradas. Embora os valores que configuram suas singularidades continuem presentes, observa-se uma ressignificação dos papéis sociais, incluindo uma participação ativa da mulher na sociedade e no mercado de trabalho. Além disso, as organizações familiares não se limitam mais apenas à figura dos pais, mas incluem todos aqueles que possuem um vínculo afetivo com a criança.

2.2. TRADIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE HISTÓRIA DA ESCOLA

A escola, enquanto espaço de socialização e interação entre os pares, tem passado por mudanças significativas nos últimos tempos, porém nem sempre foi assim. Olhá-la a partir da perspectiva atual significa reconhecê-la como um ambiente sociocultural dinâmico, o que implica em compreender a escola como um espaço que considera o ser humano em sua singularidade e em constante processo de desenvolvimento, independentemente de suas condições sociais, físicas e psicológicas. No período jesuítico, marcado pela criação da Companhia de Jesus em 1534, liderada pelo Padre Inácio de Loyola, a aspiração pedagógica centralizava-se na formação baseada em uma filosofia aristotélica e teológica. Nesse contexto, era enfatizada a eloquência e a doutrinação da Igreja Católica. Além disso, havia um foco na catequização, visando propagar a leitura, a escrita, a fé e a obediência, conforme destacado por Olinda (2003).

Na premissa educacional, os padres jesuítas implantaram duas categorias de ensino. A primeira estava relacionada à instrução primária, atendendo aos filhos de portugueses. Já a segunda envolvia uma educação mais reservada, voltada para o estudo das artes e letras. Nesse período, ocorria uma exclusão das crianças negras, mesmo que não fossem filhas de escravos, sendo proibidas de receber essa escolarização, acrescenta-se "[...] aos filhos de portugueses e aos filhos dos senhores de engenho – a elite brasileira", assim, a quantidade de "[...] letrados não ultrapassa 0,5% da população" (OLINDA, 2003, p.127).

Até 1808, após a expulsão da Companhia de Jesus, persistiu o período pombalino, liderado por Marquês de Pombal. Durante esse período, as aulas eram voltadas para o ensino da gramática, grego e retórica, além disso, houve a criação de cargos de direção e órgãos administrativos, juntamente com a introdução das aulas régias e concursos para o magistério, com o objetivo de selecionar professores para atuar nesse contexto educacional. Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, houve uma divisão entre os intelectuais liberais, socialistas e comunistas, que defendiam reformas educacionais, e os conservadores ideológicos, que se opunham a essas propostas. Os adeptos do movimento da Escola Nova valorizavam a escola laica, gratuita e acessível a todos, enquanto os conservadores defendiam projetos educacionais mais tradicionais (PALMA FILHO, 2010).

Na década de 80, a escola foi marcada por teorias funcionalistas de autores como Durkheim e Talcott Parsons, entre outros, que enxergavam a escola como uma instituição fundamental para a reprodução e manutenção da ordem social. Por outro lado, surgiram teorias de reprodução, como as de Bourdieu e Passeron, e de Baudelot e Establet, que adotavam uma perspectiva mais crítica em relação à educação escolar. Esses teóricos apresentavam um pensamento pessimista, argumentando que a escola apenas transmitia conteúdos e perpetuava as desigualdades sociais e a estrutura capitalista, sem propor mudanças concretas (DAYRELL, 1996).

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, diversos marcos importantes foram estabelecidos para avançar no âmbito educacional, conforme destacado por Silva (2022). Entre esses marcos, destacam-se o acesso ao ensino público obrigatório e gratuito, tornando-se um direito público subjetivo, e a determinação de que negligência comprovada por parte das autoridades competentes configura crime de responsabilidade. Além disso, a Constituição estabeleceu que a União deve investir no mínimo 18% de seus impostos em educação, enquanto a União e os estados não devem investir menos que 25% de seus impostos no setor educacional.

Esses avanços continuam a se propagar até os dias atuais, sendo garantidos também por outras legislações educacionais. No século XXI, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, a educação escolar, conforme o § 1º, se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias. Além disso, conforme o § 2º, a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Dentro da escola, enquanto instituição social, o ensino deve seguir os seguintes princípios, conforme o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros: I - Garantia de igualdade de condições para acesso e permanência; III - Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV - Respeito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; VII - Valorização do profissional da educação escolar; IX - Garantia de padrão de qualidade; XIV - Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Telles (2023) reforça que, com base nestes princípios, a escola, ao incentivar a autonomia dos estudantes, contribui para mudanças nos repertórios comportamentais dos indivíduos. Isso significa permitir que interajam com o ambiente em que estão inseridos de forma independente, capacitando-os a lidar com a diversidade e acolhê-la de maneira assertiva, garantindo-os não apenas a garantia do padrão de qualidade, mas o respeito à liberdade, à tolerância e à diversidade em todas suas dimensões.

Por fim, a escola é vista como uma instituição singular, com os mesmos propósitos e objetivos, cuja função primordial é garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, além disso, deve incorporar um discurso de democratização e estar aberta à participação ativa dos pais e da comunidade em geral. Essa abordagem busca evitar a perpetuação de práticas homogeneizadas e autoritárias, e, em vez disso, visa integrar um contexto epistemológico e científico que promova o desenvolvimento da visão holística dos estudantes.

2.3. CONSTRUINDO A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Considerar a educação formal da criança vai além das paredes da escola e abrange outros contextos, como a família. Essa responsabilidade deve ser compartilhada para além dos limites escolares, enquanto os profissionais da educação têm o papel de desenvolver competências acadêmicas, os pais desempenham um papel indispensável de apoio nesse processo.

Embora essas duas instituições sociais tenham objetivos distintos, há semelhanças em suas abordagens para alcançá-los. Tanto a família quanto a escola almejam preparar as crianças para o mundo, no entanto, a família possui suas particularidades que a diferenciam da escola, ao mesmo tempo em que compartilha necessidades semelhantes. Enquanto a escola possui sua própria metodologia e filosofia educacional, ela depende da colaboração da família para concretizar seu projeto educativo, como observado por Parolim (2003).

No entanto, ainda há uma parcela significativa de famílias que demonstram falta de interesse em acompanhar de perto o processo educacional de suas crianças, isso tem como consequência reflexos negativos em seus desempenhos acadêmicos. Além disso, apesar dos esforços da escola para promover a participação dos pais, nem sempre eles comparecem às atividades propostas, o que acaba por frustrar as expectativas da instituição, conforme afirmado por Fraga (2012).

Torna-se equivocado pensar que educar é uma responsabilidade exclusiva da escola e dos professores, ao passo que muitos pais e/ou responsáveis acreditam que a educação é dever apenas da família. Essa inversão de papeis entre eles pode ter um impacto significativo na vida escolar da criança, pois resulta em um distanciamento nas relações, levando a uma divisão de responsabilidades isoladas e, consequentemente, pouco eficazes. De Melo Nascimento et al. (2021) ressalta que tanto a escola quanto a família devem desempenhar suas atribuições com base nas relações estabelecidas entre elas. Isso inclui não apenas as aprendizagens formais, mas também a transmissão de valores e atitudes que capacitam os indivíduos para uma atuação ativa na sociedade.

> [...] por meio dessa relação, que consiste no ensino dos conhecimentos e na aprendizagem dos valores sociais, a criança terá a oportunidade de aprender e viver em uma sociedade democrática que envolve o reconhecimento do outro e a busca por coordenar perspectivas distintas, administrar conflitos de maneira dialógica e justa, estabelecer relações e perceber as necessidades das regras para se viver bem (VINHA; TORGNETTA 2013, p. 4).

Quando a família e a escola estabelecem uma relação positiva e dialógica, conseguem superar as limitações encontradas no contexto educacional da criança. Essa proximidade permite que identifiquem e abordem juntos as dificuldades e conflitos enfrentados, trabalhando em conjunto para resolvê-los, pois a partir dessa maneira as necessidades surgem e são atendidas, consolidando uma relação de parceria entre ambas as partes. Vygotsky (2000), em sua "Teoria Histórico-Cultural", enfatiza a importância da presença de um adulto para que a criança seja capaz de estabelecer conexões entre o que ela já sabe e o que pode aprender através dessas mediações. Esses adultos podem ser os pais, professores ou qualquer pessoa responsável que transmita confiança e segurança, auxiliando a criança a avançar do nível de aprendizagem atual para o potencial.

O autor afirma que "aquilo que está na zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, o que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (VYGOTSKY, 1984, p. 98), isso reforça a importância da parceria entre escola e família, que deve ser estabelecida desde os primeiros anos de ingresso na escola.Se ainda não houver pleno reconhecimento da importância da participação da família na escola e vice-versa, é crucial destacar que existem legislações vigentes que asseguram e estabelecem como dever e responsabilidade de ambas as partes garantir o direito à educação e à permanência das crianças no

ambiente educacional. A não observância destas obrigações pode acarretar em sanções, inclusive penais, quando há negação do direito atribuído a elas.

Dentre essas legislações, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. É fundamental que tanto a família quanto a escola assegurem, com prioridade, o direito à educação, protegendo-as de quaisquer situações que possam expô-las e criando um ambiente acolhedor para seu pleno desenvolvimento em ambos os lugares. Os autores Dos Santos Oliveira, Braga e Prado (2017) ressaltam a importância do envolvimento e comparecimento contínuo da família no ambiente escolar. Eles destacam que essa relação deve ser de completa sintonia, compartilhando um mesmo ideal para superar conflitos e dificuldades que preocupam não apenas os professores, mas também os pais e os próprios alunos, o que resulta em uma interação marcada pela confiança, acolhimento e cumplicidade, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

Diante desse contexto, os educadores adotam estratégias para estimular o envolvimento dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem, incluindo a realização de reuniões para informar sobre o progresso escolar dos alunos e promover atividades de integração entre pais e filhos. Essa iniciativa é respaldada pela Lei nº 9394/96, que atribui aos docentes a colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 5).

Dentre as diversas estratégias e articulações entre família e escola, destaca-se a reunião entre pais e professores como uma oportunidade valiosa para troca de diálogos, pois por meio desse encontro, os pais têm a chance de acompanhar de perto o progresso de seus filhos na escola, enquanto os professores obtêm uma visão mais abrangente sobre a comunidade de estudos e as vidas dos alunos, assim como, participar da elaboração da proposta pedagógica da escola. As perspectivas dos pais acerca das habilidades, necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos fora do ambiente escolar podem ser fundamentais para que os professores ajustem e aprimorem seus métodos de ensino, o que contribui para uma maior eficácia no processo educacional. Essa interação entre família e escola, como ressaltam Garcia, Cia e Capellini (2022), é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Uma outra estratégia para fortalecer o relacionamento entre a família e a escola é a participação ativa nos conselhos escolares, requerendo que a escola adote práticas mais democráticas. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no artigo 14 da Lei nº 9394/96, são estabelecidas as diretrizes para a gestão democrática no ensino público, essas diretrizes se baseiam em princípios como a participação dos diversos membros da comunidade escolar, incluindo pais ou responsáveis, alunos, professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares, entre outros, pois a participação nesses conselhos e fóruns escolares permite um diálogo contínuo sobre melhorias e progresso na escola.

Por fim, é fundamental destacar que a parceria efetiva entre família e escola somente se concretizará se ambas estiverem genuinamente comprometidas em contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da criança, caso contrário, seus papeis se tornarão isolados e a educação da criança poderá ser negligenciada, visto que, o verdadeiro engajamento requer que ambas as partes estejam dispostas a ouvir e compreender as limitações uma da outra, exigindo, inclusive, maturidade para um diálogo construtivo em prol de uma educação de qualidade.

3. METODOLOGIA

No contexto do campo científico, a pesquisa é entendida como um processo tanto de produção de conhecimento quanto de aprendizagem, sendo essencial tanto como princípio científico quanto educativo. Segundo Demo (2000, p. 20), ela é uma parte fundamental de todo o processo de reconstrução do conhecimento.

Por sua vez, Lakatos e Marconi (2003, p. 155) a definem como um "procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que possibilita a descoberta de novos fatos, dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento", já na perspectiva de Machado (2023), a pesquisa é vista como uma exigência essencial nos programas de formação acadêmica, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. Isso se deve à necessidade contínua de atualização e referenciamento dos objetos de estudo propostos.

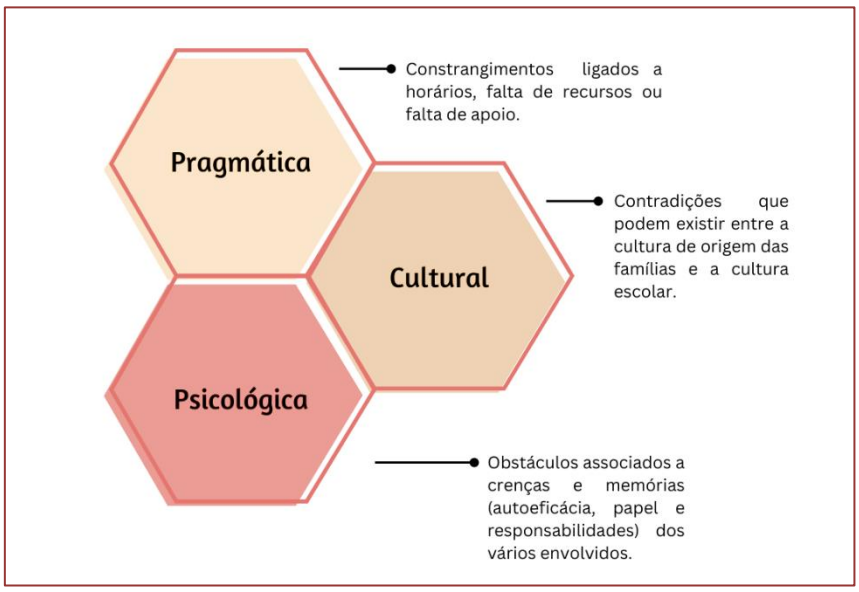
Considerando que este trabalho é um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, a construção teórica foi realizada a partir da identificação da problemática, com o intuito de oferecer uma resposta embasada. Essa construção teórica se apoiou em estudos publicados em sites e revistas científicas, os quais abordaram pesquisas que destacaram a importância da relação família-escola como um diálogo transformador. Nesse contexto, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, selecionando artigos, livros, monografias, dissertações, teses e outros textos científicos relevantes para fundamentar o trabalho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo educacional, a escola jamais deve operar de forma isolada. O âmago do ensino consiste em criar condições que instiguem o aluno a buscar o conhecimento, e para isso é essencial que a família participe de maneira contínua, visto que a integração entre essas duas instituições sociais é crucial para a educação, pois estão intrinsecamente conectadas, desempenhando papéis distintos e, ao mesmo tempo, semelhantes. Portanto, é imprescindível reconhecer a necessidade de sua interdependência, em vez de buscar a desvinculação.

No entanto, é sabido que muitas famílias não participam ativamente do dia a dia escolar de seus filhos, o que pode ter um impacto negativo no desenvolvimento destes em sala de aula. É preocupante essa negligência, pois a construção educacional se dá de forma integral, envolvendo a participação ativa tanto da família quanto da escola. Nesse contexto, Hoover-Dempsey et al. (2005) citado por Mata (2022) apresentam três grandes tipos de barreiras ao envolvimento das famílias: pragmáticas, culturais e psicológicas, conforme a figura 1:

Figura 1: Barreiras que impedem o envolvimento da família



Fonte: Hoover-Dempsey et al. (2005) citado por Mata (2022).

Essas barreiras frequentemente interferem na construção da parceria entre família e escola, uma vez que surgem conflitos de interesses que não deveriam ser prioritários. Por exemplo: a) muitos pais ou responsáveis estão inseridos no mercado de trabalho e têm dificuldade em encontrar tempo para acompanhar de perto a vida escolar de seus filhos; b) as diferenças culturais se tornam mais evidentes quando surgem questões relacionadas a crenças e religiões; e c) há casos em que os próprios pais, por serem analfabetos, se sentem incapazes de contribuir de forma significativa com a educação em casa.

Acerca disso, Mata et al. (2022) conduziram um estudo intitulado "Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais". O estudo contou com a participação de professores em formação inicial e educadores em Portugal, dentre os participantes, 18 concordaram em colaborar, e foram incluídos 379 estudantes dos mestrados em educação. Durante o estudo, os participantes foram questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais para promover o envolvimento dos pais. Foram identificados quatro tipos de obstáculos: gerais, relacionados às famílias, à escola e aos próprios profissionais.

> *Obstáculos gerais*: inerentes à diversidade dos contextos sociais das famílias e à forma de se comunicar e de se estabelecerem relações inclusivas com as mesmas.
>
> *Obstáculos da escola:* respeito à falta de abertura, por parte da escola, às famílias e alguma rigidez a nível de regras institucionais, que condicionam o envolvimento das famílias (Barreiras da escola – 14.8%), seguindo-se os horários definidos pela escola (10.8%) e a falta de recursos físicos e humanos (5.3%).
>
> *Obstáculos da Família:* a falta de tempo dos pais e o horário de trabalho [...] surgem a falta de disponibilidade dos pais [...] e o seu desinteresse [...] Outros aspectos são referidos por uma percentagem reduzida de estudantes, nomeadamente os associados à falta de participação dos pais

> nas atividades [...] , à desvalorização do trabalho feito pelos profissionais [...]e a uma desresponsabilização dos próprios pais[...].
>
> *Obstáculos profissionais:* dificuldade dos profissionais na gestão do tempo (MATA et al, 2022, p. 276-278) – grifo nosso.

Este estudo evidencia que a relação entre família e escola transcende uma única instituição, demandando o envolvimento e comprometimento de ambas as partes, ressaltando que a escola não deve suplantar o papel das famílias, assim como estas não devem assumir o papel da escola. Ademais, os profissionais e os contextos sociais também exercem influência nessas interações o que exige atenção quanto aos impactos causados,

Ao estabelecer uma parceria eficaz, inúmeros benefícios são desencadeados, tais como a superação de desafios e o estímulo à motivação dos alunos na busca pelo conhecimento, vislumbrando um futuro mais promissor. Além disso, essa parceria contribui para que a criança desenvolva uma perspectiva de compreensão e interpretação da realidade em que está inserida, por meio de ações promovidas tanto pela família quanto pela escola. Ambas as instituições precisam caminhar juntas na formação de cidadãos autênticos e preparados para a sociedade atual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor o tema "Parceria Família e Escola: Diálogos que Transformam", tornou-se evidente a necessidade de destacar sua relevância para o processo educativo das crianças, independentemente da figura responsável por elas, pois ambas as instituições desempenham papeis fundamentais que não podem ser negligenciados ou desarticulados. É imperativo reconhecer que essas responsabilidades são respaldadas por legislações vigentes que garantem a participação ativa das famílias na comunidade escolar, o que fica claro que a colaboração entre família e escola é essencial para promover o desenvolvimento integral e o sucesso acadêmico dos alunos.

Por um lado, a escola, representada pelo professor, deve desenvolver estratégias para estimular a participação ativa da família em eventos, reuniões e conselhos escolares. Por outro lado, é essencial que a família esteja disposta a se envolver de forma comprometida na vida acadêmica da criança, colocando sua participação como uma prioridade fundamental. Somente por meio dessa colaboração mútua será possível alcançar uma educação mais eficaz e abrangente para as crianças. No entanto, é importante reconhecer que ainda se enfrentam desafios significativos nesse processo, incluindo barreiras culturais, pragmáticas e psicológicas, que precisam ser superadas para fortalecer essa parceria entre família e escola.

Por fim, ao retornar ao cerne do tema, torna-se evidente que as transformações nos ambientes familiares e escolares só podem ocorrer por meio do estabelecimento de diálogos. É através dessas conversas que podemos identificar pontos a serem aprimorados no processo de aprendizagem, além de construir uma relação de confiança e segurança em prol do desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS

[1] ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006.

[2] BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-60.

[3] BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html. Acesso em: 20 de agosto 2023.

[4] BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

[5] DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG**, v. 194, p. 136-162, 1996. https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espa%C3%A7o-socio-cultural.pdf

[6] DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

[7] DE MELO NASCIMENTO, Francisco Elionardo et al. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 1-24, 2021.

[8] DOS SANTOS OLIVEIRA, Izabel Lúcia; BRAGA, Andrelina Pelaes; PRADO, Cleidia Maria Nogueira. Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 7, n. 2, p. 33-44, 2017.

[9] FRAGA, Fernanda Rocha. **A participação dos pais no processo de escolarização dos filhos.** 2012. Disponível em: http://psicologado.com/atuacao/psicologia escolar/a-participacao-dos- pais-no-processo-de-escolarizacao-dos-filhos. Acessado em: 18 de outubro de 2023.

[10] GARCIA, Luciana Marolla; CIA, Fabiana; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A relação família e escola na visão de professores após curso de formação continuada. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-17, 2022.

[11] LAKATOS, Eva Maria;MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

[12] MACHADO, Junior, Francisco José Fonseca. Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quali-quantitativo. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023.

[13] MATA, LOURDES ET AL. ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO EDUCATIVO: PERSPETIVA DE FUTUROS PROFISSIONAIS. **REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO**, V. 35, N. 2, P. 263-290, 2022.

[14] OLINDA, Sandra Regina Monteiro .de. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 29, p. 153- 162, jul./dez. 2003

[15] PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1960 a 2000: de JK a FHC. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Cadernos de formação:** educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-134

[16] PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.** Fortaleza, 2003.

[17] RIBEIRO, Mônica Alves et al. **Escola e família:** uma aproximação necessária. 2018.

[18] SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia usp**, v. 15, p. 11-28, 2004.

[19] SILVA, Renata Fernandes. **A relação família-escola**. 2022.

[20] SIMIONATO, Marlene. OLIVEIRA, Raquel. **Funções e transformações da família**. 2013.

[21] TELLES, João Aragão**. A Escola como Contexto de Desenvolvimento Humano:** uma leitura analítico-comportamental. 2023.

[22] VIGOTSKI, L. S.A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

[23] VINHA, Tereza Pires; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A Comunicação entre escolas e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas. **III Congresso Internacional de Convivência Escolar: Contextos Psicológicos Y Educativos,** Vol. 1, pp. 349 – 349, Alméria, Espanha, 2013.

Capítulo 5

Brincar para aprender: a importância do lúdico no ensino fundamental - anos iniciais

Eloane Brito da Silva Santos
Belmiro Medeiros da Costa Júnior

Resumo: A abordagem lúdica no ensino fundamental dos anos iniciais têm gerado crescente interesse na área educacional. A incorporação de atividades lúdicas e jogos no processo de ensino-aprendizagem pode exercer um impacto significativo no envolvimento dos alunos e no desenvolvimento de habilidades fundamentais. O objetivo desta revisão da literatura é compreender a relevância e os benefícios da abordagem lúdica no ensino fundamental dos anos iniciais. Buscamos examinar de que maneira o lúdico influencia a aprendizagem das crianças nessa etapa da educação, identificando os principais resultados de pesquisas anteriores e destacando sua importância. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, identificando fontes acadêmicas relevantes em bancos de dados como PubMed, Scopus e Google Scholar. Utilizamos palavras-chave relacionadas ao tema, como "lúdico", "ensino fundamental" e "aprendizagem ativa". A revisão da literatura revelou que a abordagem lúdica no ensino fundamental dos anos iniciais oferece diversas vantagens educacionais. Ela estimula o envolvimento ativo dos alunos, promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, melhora a retenção do conteúdo e motiva os alunos a participarem de maneira mais ativa no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino fundamental. Aprendizagem ativa.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre “Brincar para aprender: a importância do lúdico no Ensino Fundamental - Anos iniciais” justifica-se pela necessidade de compreender e explorar uma abordagem pedagógica que tem demonstrado um potencial significativo para o desenvolvimento das crianças nesta fase crucial da educação. O ensino fundamental dos anos iniciais constitui um período fundamental na formação dos alunos, pois é nessa etapa que se estabelecem as bases para futuras aprendizagens. Nesse contexto, a inclusão de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e atividades criativas, tem se destacado como uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento integral das crianças.

A relevância do lúdico no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental se torna evidente diante da urgência em compreender e explorar essa abordagem pedagógica, que tem demonstrado grande potencial no desenvolvimento das crianças. Os primeiros anos do ensino fundamental são cruciais, pois as bases do conhecimento e das habilidades são solidificadas, o que impacta não apenas o desempenho acadêmico imediato, mas também o desenvolvimento a longo prazo. É nesse cenário que a incorporação de atividades lúdicas surge como uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de atender de maneira holística às necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos.

O lúdico oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ao participar de atividades lúdicas, os alunos são incentivados a explorar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor, construindo ativamente o conhecimento de forma significativa. Esse processo contribui para um aprendizado mais sólido e duradouro. Além disso, o ambiente escolar se torna mais motivador e envolvente, já que as crianças, naturalmente atraídas por atividades que proporcionam diversão e entretenimento, tendem a demonstrar maior interesse pelos conteúdos curriculares. Isso ajuda a combater a apatia e o desinteresse, problemas frequentemente enfrentados no ensino tradicional.

A abordagem lúdica no ensino fundamental não se limita a responder ao desejo natural da criança de aprender de forma divertida, mas também reconhece a interconexão entre prazer e eficácia no processo educacional. Ao oferecer um ambiente de aprendizagem que vai além da tradicional transmissão de conhecimento, as atividades lúdicas criam um terreno fértil para a exploração criativa, o desenvolvimento da resolução de problemas e a construção de habilidades interpessoais. Portanto, esta pesquisa visa aprofundar o entendimento sobre como a ludicidade pode moldar a experiência educacional nos anos iniciais, contribuindo não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de indivíduos mais criativos, resilientes e socialmente aptos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O termo "lúdico" tem origem na palavra latina *ludus* , que significa "jogo". Caso fosse restrito à sua origem, o conceito de lúdico se referiria unicamente ao ato de jogar, ao brincar ou ao movimento espontâneo. No entanto, o entendimento do lúdico se ampliou ao longo do tempo, sendo reconhecido como um traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano. Dessa forma, o termo deixou de ser apenas sinônimo de

"jogo", e as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as fronteiras do brincar espontâneo (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p. 3).

Jean Piaget, psicólogo renomado do desenvolvimento, destacou a brincadeira como uma atividade fundamental para a construção do conhecimento infantil. Para Piaget, o jogo é uma ferramenta essencial por meio da qual as crianças exploram, internalizam e compreendem conceitos abstratos, desenvolvendo suas estruturas mentais. Através da ludicidade, as crianças experimentam, testam hipóteses e constroem entendimentos mais sólidos sobre o mundo ao seu redor. Dessa forma, o jogo se configura como uma prática pedagógica que não só entretém, mas também facilita a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual das crianças.

Essa perspectiva de Piaget é corroborada por outras correntes pedagógicas que apoiam o potencial da ludicidade para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O lúdico, quando integrado ao processo educacional, torna-se um poderoso recurso para a estimulação da curiosidade, criatividade e autonomia das crianças, aspectos essenciais para o aprendizado significativo. Assim, o brincar deixa de ser visto apenas como uma atividade recreativa e passa a ser considerado uma estratégia pedagógica eficaz na formação integral do indivíduo.

A importância do brincar no processo de aprendizagem é um tema amplamente discutido na teoria educacional e psicológica. Lev Vygotsky, em sua teoria do desenvolvimento, destacou o papel crucial do brincar na zona proximal de desenvolvimento, conceito que sugere que as atividades lúdicas ocorrem em um espaço onde as crianças podem avançar em suas habilidades com o apoio de adultos ou colegas mais competentes. Para Vygotsky, a brincadeira é uma ferramenta essencial tanto para a socialização quanto para o desenvolvimento cognitivo, particularmente no que se refere à linguagem e à internalização de conceitos culturais.

A abordagem construtivista, que embasa muitas práticas pedagógicas contemporâneas, também valoriza as atividades lúdicas como um meio de construção ativa do conhecimento. Para os teóricos construtivistas, as crianças atribuem significado ao que aprendem, construindo suas próprias compreensões por meio de interações e experiências, o que torna o brincar uma metodologia fundamental no processo de aprendizagem. Além dessas perspectivas teóricas, a psicologia reconhece uma série de benefícios associados ao lúdico, como a promoção da resiliência, da autoestima e do bem-estar emocional. Através do brincar, as crianças desenvolvem habilidades sociais, aprendem a lidar com suas emoções e adquirem estratégias para enfrentar desafios, o que contribui para o seu desenvolvimento psicológico de maneira significativa.

A fundamentação teórica sobre a importância do lúdico no processo de aprendizagem reforça sua contribuição vital para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Integrar o lúdico nas práticas educacionais não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também potencializa o desenvolvimento integral, preparando as crianças para os desafios do mundo adulto. Nos primeiros anos de vida, os seres humanos passam por uma série de desenvolvimentos fundamentais, como aprender a falar, andar, brincar, comer, ler e escrever. A educação deve, portanto, direcionar sua atenção para esses aspectos, visando influenciar positivamente o desenvolvimento contínuo da criança.

Como afirmado por Pinto e Tavares (2015), desde o início da vida, as crianças apresentam ritmos e abordagens diversas para realizar essas atividades. Dessa forma, a educação deve adaptar-se a essas diferentes perspectivas, considerando que os seres

humanos são multifacetados e apresentam ritmos variados em seu desenvolvimento, que é um processo contínuo e dinâmico. No processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa incluir momentos de interação no conteúdo curricular e nos planejamentos diários, que possibilitem o brincar com as crianças. Durante esses momentos, atividades como assistir a vídeos, ler revistas, gibis e realizar outras tarefas que incentivem a expressão das emoções podem ser utilizadas, promovendo a criatividade e a interação social.

A criança que não brinca tem dificuldades em aprender, não demonstra interesse nem entusiasmo, e pode apresentar dificuldades no desenvolvimento de sua sensibilidade e afetividade. As brincadeiras são reconhecidas como uma linguagem própria da criança, sendo uma maneira fundamental de expressar sentimentos e emoções. Segundo Brasil (1998), o brincar favorece a autoestima das crianças, ajudando-as a superar desafios e a fazer aquisições de forma criativa. O brincar também contribui para a interiorização de determinados modelos de comportamento, que são adquiridos no contexto de diferentes grupos sociais, transformando o brincar em um espaço singular e essencial para a constituição da identidade infantil.

De acordo com Macedo (2016), a atividade lúdica está diretamente relacionada a jogos e brinquedos e tem como objetivo principal o divertimento. No entanto, envolve muito mais do que o simples prazer; o lúdico é uma experiência que proporciona satisfação pessoal e ao mesmo tempo é uma ferramenta pedagógica valiosa. A atividade lúdica transcende o mero passatempo, tornando-se um momento de descoberta, construção e compreensão de si, estimulando a autonomia, a criatividade e a expressão pessoal das crianças.

Nesse contexto, a aplicação do lúdico nas atividades escolares pode ter um impacto significativo no desenvolvimento psicológico das crianças. Brincar é uma atividade natural e prazerosa que faz parte da evolução humana. Como destacam os estudos de Winnicott (2013), o lúdico é considerado uma prática prazerosa, pois envolve intensamente o indivíduo e cria um ambiente de entusiasmo e prazer, que favorece o desenvolvimento das crianças.

O papel do professor, nesse processo, é organizar atividades significativas para os alunos, criando condições adequadas para o trabalho individual ou em grupo, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Através do lúdico, as crianças têm a oportunidade de vivenciar regras, normas, e experimentar transformações, recriações e aprendizados de acordo com suas necessidades individuais. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem e das habilidades cognitivas das crianças, como ressaltam Pinto e Tavares (2015).

O orientador escolar também desempenha um papel fundamental ao identificar as atividades mais adequadas para cada aluno, levando em consideração suas necessidades individuais e seu contexto. Ao integrar o lúdico no ambiente educacional, as crianças não apenas aprendem a seguir regras e se adaptar a diferentes situações, mas também desenvolvem habilidades de pensamento crítico, comunicação e interação social, elementos essenciais para o seu crescimento. Como destacado por Balestra e Gequelin (2018), a educação desempenha um papel central na vida das pessoas, preparando-as para a totalidade da vida, não apenas para acumular informações. O jogo, nesse sentido, assume um papel pedagógico significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Em suma, o lúdico desempenha um papel imprescindível na educação, pois além de proporcionar momentos de prazer e diversão, é uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Integrar o lúdico nas práticas pedagógicas não só torna o aprendizado mais envolvente, como também prepara as crianças para enfrentar os desafios do mundo adulto de maneira mais preparada e confiante.

2.2. ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A educação escolar desempenha um papel essencial na formação dos indivíduos, sendo a base para o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Aranha (2019), a escola oferece aos educandos a oportunidade de vivenciar, muitas vezes pela primeira vez, experiências significativas, como a interação com outras crianças, o desenvolvimento de competências por meio de recursos pedagógicos, a ampliação da autonomia e o fortalecimento da socialização. Nesse ambiente, valores fundamentais para a convivência em sociedade são compartilhados e assimilados, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

No contexto educacional, a escola representa o primeiro contato da criança com uma educação sistematizada, exigindo uma abordagem que considere uma visão holística do ambiente em que ela está inserida. Isso implica observar sua maturidade biopsicossocial e compreender as necessidades e peculiaridades inerentes ao seu desenvolvimento, conforme destaca Assmann (2013). A criança, enquanto estiver em formação, apresenta uma ampla gama de características e particularidades que precisam ser cuidadosamente planejadas e direcionadas para atender aos seus anseios e necessidades nos âmbitos pessoal, social, cultural e psicoemocional. Considerar essas complexidades implica elaborar estratégias que contemplem essas dimensões de forma integrada e significativa.

Diante desse contexto, torna-se indispensável analisar as práticas pedagógicas e o papel da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. A relevância das atividades lúdicas é respaldada por importantes aportes teóricos presentes em livros, artigos e outros materiais acadêmicos (CORSI; LIMA, 2015), sendo uma oportunidade para planejar e refletir sobre o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como as implicações das práticas pedagógicas para a aprendizagem das crianças.

A ludicidade, no contexto educacional, refere-se a diversas atividades interativas, como jogos, brincadeiras, dinâmicas e outras estratégias que tornam as aulas mais prazerosas, diversificadas e criativas para alunos e professores. Essas práticas são especialmente valiosas, pois favorecem uma interação mais significativa das crianças com os objetos de estudo, enriquecendo o processo de aprendizagem. Como enfatiza Cunha (2019), é nesse estágio educacional que as crianças entram em contato com descobertas e desafios que as acompanharão ao longo de sua trajetória escolar e social.

As atividades lúdicas vão além de momentos de diversão ou passatempos. Elas são, na verdade, oportunidades de descoberta, construção e compreensão de si mesmo, além de estimular a autonomia, a criatividade e a expressão pessoal. Tais atividades favorecem a aquisição e o desenvolvimento de aspectos essenciais para o processo de aprendizagem e permitem que educadores e educandos se integrem e encontrem novas maneiras de vivenciar a educação, conforme menciona Pereira (2005, p. 20).Jogos e brincadeiras, enquanto ferramentas educacionais, impulsionam as práticas pedagógicas, possibilitando

atividades recreativas e construtivas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das crianças, além de promover a socialização.

No entanto, é fundamental refletir sobre a importância de trabalhar o lúdico de forma equilibrada, considerando tanto seus aspectos educativos quanto recreativos, estimulando tanto brincadeiras espontâneas quanto direcionadas (FREIRE, 2016). Embora o jogo seja uma atividade natural no cotidiano das crianças, ele deve ser planejado intencionalmente, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico, mental e intelectual.

O jogo é um instrumento pedagógico de grande importância. No contexto cultural e biológico, é uma atividade livre, alegre e carregada de significação. Seu valor social é imenso, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo e prepara a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais (KISHIMOTO, 1996, p. 26). Além de proporcionar prazer e socialização, o jogo ensina regras, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e livre de pressões.

Tanto os jogos quanto as brincadeiras oferecem aos educadores a oportunidade de estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico-motor das crianças, ao mesmo tempo em que possibilitam aprendizagens curriculares específicas (MAFRA, 2008, p. 16). Essas atividades ajudam a aproximar as crianças dos conteúdos a serem desenvolvidos, conectando-as ainda mais ao universo em que estão inseridas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas novas propostas pedagógicas, destaca seis direitos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem ser trabalhados nos campos de experiência essenciais para promover uma aprendizagem lúdica e prazerosa, que incluem: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017).

Nesse contexto, a brincadeira desempenha um papel central, pois é por meio dela que a criança exercita seus direitos, se engaja com os campos de experiência e se posiciona como protagonista de seu próprio desenvolvimento. De acordo com Carvalho (1992, p. 14), os jogos na vida da criança são fundamentais, pois, ao brincar, explorar e manusear os objetos ao seu redor, através de esforços físicos e mentais, a criança sente uma sensação de liberdade, sem a coação do adulto. O jogo é, portanto, uma atividade que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando-lhe um espaço para experimentar, refletir e interagir de forma construtiva com o ambiente.

As atividades lúdicas, como as brincadeiras, contribuem decisivamente para o desenvolvimento infantil, formando adultos que acreditam em seu potencial transformador e cultivam a vontade de viver em um mundo melhor. A criança explora, coleta, seleciona, coleciona e constroi conforme sua vontade ou por meio da observação de experiências anteriores. Assim, ela aprende a elaborar suas reflexões, estratégias, independência e criatividade, o que amplia suas experiências e as do grupo ao qual pertence (GUILHERME, 2016).

Conforme Brito (2013), o diferencial do jogo em relação ao brinquedo é a presença de regras, cuja aceitação depende do contexto social em que está inserido. A modernidade

pode ser definida como uma sociedade reflexiva, que busca constantemente aprimorar e tornar mais eficaz suas ações. A escola, inserida nesse contexto, enfrenta mudanças e desafios, sendo um dos principais o aprendizado permanente (NOGUEIRA; LEAL, 2013). Embora o lúdico seja amplamente reconhecido por sua contribuição positiva no processo de aprendizagem, é essencial identificar e abordar os desafios enfrentados pelos educadores ao implementar atividades lúdicas em sala de aula.

Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns educadores, que podem perceber as atividades lúdicas como perda de tempo ou como algo que compromete o rigor acadêmico. Essa resistência muitas vezes está associada à pressão por resultados em avaliações padronizadas, que não capturam a totalidade do aprendizado proporcionado pelas atividades lúdicas. Outro desafio relevante é a falta de recursos adequados para a implementação dessas atividades. Materiais educativos, jogos e equipamentos específicos são essenciais, mas nem todas as escolas dispõem desses recursos, limitando a qualidade e diversidade das atividades lúdicas. Além disso, a falta de capacitação específica dos educadores também pode ser um impedimento, uma vez que muitos profissionais se sentem inseguros sobre como integrar essas práticas ao currículo de forma eficaz.

Para superar esses desafios, é fundamental investir na formação continuada dos educadores, capacitando-os não apenas na teoria das atividades lúdicas, mas também em estratégias práticas e bem-sucedidas. A complexidade do cenário educacional atual exige que os profissionais estejam preparados com conhecimentos teóricos e práticas inovadoras, que possam elevar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada se apresenta como uma estratégia essencial para capacitar os educadores, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos.

A implementação eficaz de atividades lúdicas no ensino fundamental depende da formação contínua dos educadores. Incorporar jogos, brincadeiras e outros elementos lúdicos na prática pedagógica não é apenas uma questão de entretenimento, mas sim uma abordagem fundamentada em princípios educacionais sólidos. Para efetivar essa transição, é necessário que os educadores compreendam a teoria das atividades lúdicas e as experimentem em situações reais de sala de aula.

A formação continuada deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo. Os educadores devem ter acesso a programas abrangentes que os atualizem com as melhores práticas e teorias contemporâneas. Além da atualização teórica, a formação continuada deve enfatizar a aplicação prática das estratégias lúdicas, permitindo que os educadores internalizem os benefícios dessa abordagem. Isso pode ser feito por meio de workshops práticos, observações em sala de aula e colaborações entre educadores, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os profissionais se sintam apoiados e capacitados para implementar práticas inovadoras.

Portanto, a implementação bem-sucedida de atividades lúdicas no ensino fundamental depende de uma formação continuada e abrangente dos educadores. Ao investir nesse processo, as instituições educacionais promovem o aprimoramento profissional e contribuem significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, proporcionando aos alunos uma educação mais envolvente, dinâmica e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

2.3. BENEFÍCIOS DO LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A abordagem lúdica no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz. O termo "lúdico" refere-se à incorporação de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e elementos divertidos no processo de ensino-aprendizagem. Uma das formas de integrar o lúdico é por meio de jogos educativos, como jogos de tabuleiro e de cartas, que podem ser utilizados para ensinar conceitos acadêmicos, como matemática. Essa abordagem torna o aprendizado mais atrativo e interativo, promovendo o engajamento das crianças.

Além disso, atividades práticas e experimentais desempenham um papel importante no ensino fundamental, pois permitem que os alunos aprendam por meio da prática. Realizar experimentos científicos simples, por exemplo, possibilita a compreensão de conceitos científicos de maneira concreta e acessível. A narrativa e a contação de histórias também se mostram ferramentas valiosas. Contar histórias e incentivar os alunos a criar suas próprias narrativas desenvolve habilidades de escrita e compreensão de leitura de maneira lúdica e prazerosa.

Atividades ao ar livre, como a observação da natureza e estudos de campo, oferecem oportunidades de aprendizado lúdico e enriquecedor. Encorajar os alunos a encenar peças teatrais relacionadas a histórias ou temas de estudo é uma maneira eficaz de aprimorar a compreensão e a expressão oral. Jogos de quebra-cabeça, enigmas e atividades cooperativas, por sua vez, promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio lógico e do trabalho em equipe. Essas abordagens lúdicas não apenas tornam o aprendizado mais divertido, mas também ajudam os alunos a reter informações de forma mais eficaz e a desenvolver habilidades socioemocionais essenciais, como a colaboração e a resolução de conflitos.

O lúdico é reconhecido como um facilitador da aprendizagem, oferecendo uma abordagem mais significativa, especialmente para crianças que apresentam dificuldades no processo educativo. No entanto, é fundamental que a aplicação do lúdico seja guiada pelo conceito de brincadeira, visto que seu uso inadequado pode resultar em vantagens para alguns alunos e desvantagens para outros, como ressalta Grando (2014). Antes de incorporar jogos em sala de aula, o professor deve refletir sobre como esses jogos serão utilizados, pois isso pode influenciar positivamente ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

A verdadeira essência e eficácia da educação lúdica dependem da preparação do educador. O professor deve possuir um conhecimento aprofundado dos princípios fundamentais da educação lúdica, bem como a capacidade de compartilhá-los com os alunos e a disposição para implementá-los, como enfatiza Almeida (2015). O sucesso da abordagem depende da compreensão das regras do jogo, tanto pelo educador quanto pelo educando. Criar um ambiente agradável e livre de medo é essencial para encorajar a participação dos professores e alunos em atividades lúdicas. Esse ambiente deve oferecer apoio, autonomia e a capacidade de inovar, promovendo uma aprendizagem significativa.

Os estudos de Piaget (2015) afirmam que o jogo potencializa o pensamento cognitivo e trabalha a criatividade na resolução de problemas. Sonia Kramer também contribui com suas publicações sobre a criança como sujeito de direito e os significados da infância, além de abordar a prática pedagógica de forma humanizada e as mudanças nas práticas culturais relacionadas ao brincar. Piaget, por sua vez, defende que os jogos e

brincadeiras têm duas funções essenciais: consolidam as estruturas cognitivas já formadas e proporcionam prazer e equilíbrio emocional à criança.

De acordo com a Teoria do Conhecimento de Piaget, também conhecida como epistemologia genética, o conhecimento não é algo passivamente adquirido, mas sim construído ativamente pelo sujeito. A teoria piagetiana enfatiza a importância do sujeito epistêmico no processo de construção do conhecimento, destacando o papel das interações e das experiências no desenvolvimento cognitivo da criança (PIAGET, 2015). Dessa forma, é necessário que a escola proporcione aos alunos, desde os primeiros anos de escolarização, oportunidades para a leitura e a escrita, processos contínuos e essenciais na sociedade contemporânea. Freinet (2015) observa que, muitas vezes, os professores se concentram na alfabetização tradicional e negligenciam o potencial dos jogos como facilitadores do processo de aprendizagem. No entanto, os jogos permitem que a criança compare, calcule, analise, associe e desenvolva habilidades, criatividade e conhecimentos. O trabalho com jogos contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras, estimulando, ao mesmo tempo, a criatividade.

A utilização do lúdico pode agregar valor ao aprendizado, especialmente em relação ao entendimento de regras, normas e ética. Os jogos, ao exigir esforço espontâneo e voluntário, estimulam o pensamento, ativam esquemas mentais e desenvolvem a ordenação temporal e espacial. Nesse processo, áreas como afetividade, cognição, socialização e motricidade são aprimoradas. A contribuição de Lev Vygotsky para esse campo destaca a importância do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento da criança, enfatizando a relevância do brincar para um aprendizado significativo (FONTERRADA, 2015).

Vygotsky (2015) também ressalta que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois permite que ela aprenda a agir, explore sua curiosidade e desenvolva habilidades como a linguagem, a autoconfiança, o pensamento e a concentração. Esses aspectos são particularmente importantes no desenvolvimento de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança que deve ser uma prioridade para todos os educadores. Cada criança é um ser único, com experiências, anseios e dificuldades distintas. Portanto, nem sempre um único método de ensino será igualmente eficaz para todos os alunos. Para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, os professores devem utilizar uma variedade de abordagens pedagógicas, incluindo atividades lúdicas. Essas atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a observação, a experimentação e a invenção, permitindo que as crianças aprendam de forma ativa e significativa. O papel do educador é sugerir, estimular e explicar, sem impor suas próprias formas de agir, para que as crianças aprendam por meio da descoberta e da compreensão, e não por simples imitação. O ambiente para a realização dessas atividades deve ser acolhedor, permitindo que as crianças se sintam descontraídas e confiantes, como destaca Almeida (2014, p. 3).

É por meio do jogo que a criança desenvolve seu conhecimento sobre o mundo adulto, e é nesse espaço que surgem os primeiros sinais de capacidades humanas específicas, como a imaginação. Brincando, a criança transforma objetos e situações, criando novos significados. Vygotsky (2015) afirma que, no processo de aquisição da linguagem, a criança constrói seu mundo e sua história a partir da história do outro. Sua teoria enfatiza a interação social, defendendo que o contato com mediadores ao redor da

criança é essencial para o desenvolvimento linguístico e cultural. Essa interação social possibilita a internalização da fala pela criança.

A vantagem do lúdico no ensino fundamental vai além da simples atratividade das atividades, abrangendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais. Ao participar de atividades lúdicas, as crianças aprimoram habilidades como o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de conflitos. Jogos e brincadeiras promovem a interação entre os alunos, criando um espaço para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. Essa dimensão social do lúdico contribui para a formação de cidadãos colaborativos e empáticos desde os primeiros anos de escolaridade.

Outra vantagem significativa da abordagem lúdica é a personalização do aprendizado. Cada criança possui seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem, e o lúdico oferece uma abordagem flexível e adaptável. Ao incorporar jogos e atividades práticas, os educadores podem atender às diversas necessidades de aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo. A personalização do ensino, facilitada pelo lúdico, reconhece a singularidade de cada criança, estimulando um aprendizado mais significativo e duradouro.

A criatividade, muito valorizada no contexto educacional atual, é outra vantagem intrínseca à abordagem lúdica. Ao envolver-se em atividades criativas, como a elaboração de histórias ou a resolução de desafios em jogos, as crianças exercem sua imaginação e desenvolvem habilidades de pensamento crítico. A capacidade de pensar de forma criativa e encontrar soluções inovadoras é fundamental para o sucesso acadêmico e para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Em resumo, a abordagem lúdica no ensino fundamental não apenas torna o aprendizado mais cativante, mas também oferece uma gama de vantagens que transcendem o ambiente escolar. O lúdico contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a assimilação de conteúdo acadêmico e o florescimento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Ao estimular a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a curiosidade, o lúdico desempenha um papel essencial na formação de indivíduos preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi construída com base em uma abordagem qualitativa, visando compreender a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem e o papel fundamental da ludicidade no desenvolvimento integral da criança no contexto educacional. Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas as seguintes etapas

A primeira etapa consistiu em uma análise aprofundada da literatura especializada sobre a teoria do lúdico no desenvolvimento infantil. Foram revisados conceitos de autores clássicos, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, e contemporâneos, como Kishimoto, Freire, e Corsi. A revisão bibliográfica foi realizada a partir de livros, artigos científicos, dissertações e materiais pedagógicos, com o intuito de fornecer uma base teórica sólida sobre o papel das atividades lúdicas na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este levantamento permitiu contextualizar o conceito de ludicidade, explorar as diferentes abordagens pedagógicas e as implicações do uso do lúdico no ensino fundamental.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do papel da ludicidade no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem revela que atividades lúdicas têm um impacto positivo e significativo nos diversos aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A integração do lúdico nas práticas pedagógicas, de fato, favorece o desenvolvimento integral dos alunos, sendo uma ferramenta eficaz para a construção de habilidades essenciais para a vida adulta, como autonomia, criatividade, resiliência e capacidade de resolução de problemas. A seguir, são discutidos os principais resultados observados a partir das práticas educacionais fundamentadas na ludicidade.

A ludicidade, quando aplicada no contexto educacional, potencializa o desenvolvimento cognitivo das crianças, como evidenciado pelas teorias de Piaget e Vygotsky, que destacam a importância do brincar para a construção de conceitos abstratos e a internalização de conceitos culturais. Durante as atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, testar hipóteses, solucionar problemas e desenvolver o pensamento crítico. Através de jogos e brincadeiras, as crianças experimentam diferentes situações, vivenciam desafios cognitivos e organizam informações, o que favorece a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de estruturas mentais mais complexas.

Nos resultados observados em escolas que adotaram práticas lúdicas em suas rotinas, foi possível perceber um aumento na curiosidade das crianças e uma melhoria significativa no engajamento durante as aulas. Crianças que participaram de atividades lúdicas, como jogos educativos e dinâmicas de grupo, demonstraram maior interesse nos conteúdos curriculares e melhor desempenho em tarefas que exigiam raciocínio lógico e resolução de problemas. Além disso, foi observado um maior envolvimento emocional, o que sugere que o lúdico também contribui para o aprendizado significativo ao tornar o processo mais prazeroso.

O brincar não é apenas uma atividade de entretenimento; é também um espaço privilegiado para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Através da ludicidade, as crianças aprendem a interagir com seus pares, a compartilhar, negociar e resolver conflitos. A teoria de Vygotsky enfatiza o papel da zona de desenvolvimento proximal, onde a criança, com o auxílio de um adulto ou colega mais experiente, pode avançar em suas habilidades sociais e cognitivas. A ludicidade oferece a oportunidade de criar esse espaço de interação, onde as crianças são desafiadas a expressar emoções, resolver problemas e lidar com regras de convivência.

Observações realizadas em escolas que implementaram atividades lúdicas de socialização mostraram um aumento no desenvolvimento de habilidades como empatia, respeito às diferenças, cooperação e adaptação ao grupo. Além disso, atividades lúdicas em grupo, como jogos cooperativos e dinâmicas de integração, proporcionaram um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor, no qual as crianças se sentiram motivadas a expressar seus sentimentos e construir laços afetivos com seus colegas.

A ludicidade também desempenha um papel crucial no fomento à criatividade e à autonomia das crianças. Durante os momentos de brincar, as crianças têm a liberdade de explorar novas ideias, inventar soluções e criar narrativas próprias. Esse processo não só amplia a capacidade de imaginação, como também estimula a confiança e a independência. Ao participarem de atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de tomar decisões, fazer escolhas e perceber as consequências de suas ações.

Nos resultados observados, as crianças envolvidas em atividades que incentivam a exploração e a criação, como construção de brinquedos com materiais recicláveis, desenho livre e dramatizações, apresentaram maior facilidade para expressar suas ideias e opiniões. Também foi possível observar um crescimento na autonomia das crianças, que passaram a tomar mais iniciativas em suas tarefas diárias, tanto na escola quanto em casa. Esse desenvolvimento da autonomia está relacionado ao fato de que o brincar permite à criança a possibilidade de experimentar, errar, corrigir e aprender de forma ativa.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, a implementação de atividades lúdicas no ambiente escolar enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns educadores, que podem ver o lúdico como uma perda de tempo ou como algo que compromete o rigor acadêmico. Muitos educadores, especialmente em contextos de alta pressão por resultados em avaliações padronizadas, podem não perceber o valor pedagógico das atividades lúdicas, limitando sua aplicação em sala de aula. Essa resistência pode ser superada por meio de formação continuada, capacitando os educadores a compreenderem as contribuições do lúdico para o processo de aprendizagem.

Outro desafio identificado foi a falta de recursos adequados, como materiais educativos e brinquedos pedagógicos, que limitam a diversidade e a qualidade das atividades lúdicas oferecidas. A falta de infraestrutura pode comprometer a eficácia da implementação do lúdico nas escolas, especialmente em contextos mais carentes, onde os recursos são limitados. A solução para esse problema envolve o investimento em recursos pedagógicos acessíveis e a criação de espaços educativos que favoreçam o uso de materiais simples e criativos.

Uma das conclusões centrais deste estudo é a necessidade de formação continuada para os educadores, que é crucial para garantir a implementação eficaz das atividades lúdicas no ambiente escolar. A capacitação deve ir além da teoria e incluir práticas que permitam aos educadores experimentar diretamente as estratégias lúdicas em sala de aula. É essencial que os educadores compreendam as múltiplas dimensões do lúdico, suas implicações no desenvolvimento das crianças e as melhores formas de integrá-lo ao currículo escolar.

Nos resultados observados, escolas que promoveram a formação contínua para seus educadores apresentaram um uso mais eficaz do lúdico em suas práticas pedagógicas, com atividades mais criativas, diversificadas e alinhadas às necessidades dos alunos. Esse investimento na formação de professores não apenas enriquece o processo de ensino, mas também aumenta a satisfação e a motivação dos educadores, que se sentem mais preparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica.

A fundamentação teórica e os resultados observados reforçam a importância da ludicidade no desenvolvimento integral da criança. O brincar, mais do que uma atividade recreativa, é uma ferramenta pedagógica valiosa que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As atividades lúdicas não apenas tornam o aprendizado mais envolvente e prazeroso, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de lidar com os desafios da vida adulta.

Para que os benefícios do lúdico sejam plenamente aproveitados, é necessário que as escolas e os educadores integrem o lúdico de forma planejada e intencional em suas práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental que os educadores recebam formação continuada para compreender e aplicar as estratégias lúdicas de maneira eficaz, criando um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. Ao

superar os desafios relacionados à resistência dos educadores e à falta de recursos, é possível criar um ambiente educativo mais inclusivo, dinâmico e significativo, no qual o lúdico desempenha um papel central na formação das novas gerações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a revisão da literatura e a metodologia proposta para a pesquisa reforçam a importância da abordagem lúdica no ensino fundamental dos anos iniciais. Os dados existentes apontam para os benefícios acadêmicos, socioemocionais e cognitivos fornecidos por essa estratégia, respaldando a necessidade de uma investigação mais aprofundada. Acredita-se que os resultados deste estudo contribuirão não apenas para o corpo teórico sobre o tema, mas também para orientar práticas pedagógicas mais eficazes e centradas no desenvolvimento integral das crianças.

O objetivo dessa pesquisa foi a investigação da importância do lúdico no processo de aprendizagem no ensino fundamental nos anos iniciais de acordo com várias pesquisas bibliográficas foi constatado que o lúdico traz sim muitos pontos positivos para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Sem dúvida a brincadeira é algo surreal na vida de uma criança ter a certeza de que essa criança desenvolve várias habilidades como: independência, autonomia, segurança, raciocínio logico. A brincadeira faz com que a criança se torne um adulto preparado para o convívio em sociedade. As brincadeiras são procedimentos importantes, mais que um passatempo é um meio indispensável para promover a aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a melhoria na retenção do conteúdo. As atividades lúdicas tornam a aprendizagem mais significativa, tornando mais provável que os alunos se lembrem do que aprenderam. A abordagem lúdica também pode ser adaptada para atender às necessidades de alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizado, promovendo a inclusão e a diversidade nas salas de aula.

Além disso, a diversão inerente às atividades lúdicas motiva os alunos a se envolverem no processo de aprendizado, reduzindo o desinteresse pela escola e aumentando o engajamento. Fica claro que o uso do lúdico estimula a participação ativa dos alunos em suas próprias jornadas de aprendizado. Isso resulta em um aumento do interesse pelo conhecimento, pois as crianças se envolvem mais profundamente com os conteúdos acadêmicos. Além disso, o lúdico desempenha um papel essencial no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a comunicar suas ideias e a resolver conflitos, competências valiosas para o sucesso na vida adulta. Em resumo, a abordagem lúdica é uma ferramenta valiosa no ensino fundamental dos anos iniciais. Ela cria um ambiente de aprendizagem estimulante, que não apenas promove a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, seu uso merece destaque e incentivo nas escolas.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Aline Marques da Silva. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança** 13/10/2014.

[2] ALVES, Paloma de Andrade; FEITOSA, Regina Célia de Souza; SOARES, Michelle Beltrão.

[3] A ludicidade na prática docente: o que pensam os professores. 2015.

[4] ARANHA, Maria Lúcia de Arruda - **História da Educação e da Pedagogia** - 3ª Ed - São Paulo: Moderna, 2019.

[5] BERTOLDO, Janice Vidal e RUSCHEL, Maria Andrea de Moura, **Jogos, Brinquedo e Brincadeira** – Uma Revisão Conceitual (2011).

[6] BINOW, SIlvana. Vaz. **Musicalização no ensino aprendizagem e Educação Infantil**. Publicado em 7 abr. 2015. Artigo Científico (Graduação em Pedagogia). Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Santa Cruz-RS.

[7] CARVALHO, A.M.C. ET al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**.Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

[8] **BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

[9] FERRO, Bruno Rogério; VIEL, Franciele Vanessa. **A importância do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental.** Araras -SP: Revista Científica UNAR, v.18, n.1, p.109-129, 2019.

[10] FERREIRA, Juliana de Freitas ; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A **importância do lúdico no processo de aprendizagem.**

[11] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25.** ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

[12] Gainza, V. Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

[13] KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. 2. ed. São Paulo; Cortez, 2005.

[14] MACEDO, Lucas de. PETTY, Amanda. Lima. Silva. PASSOS, Nayara. Cardoso. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2015.

[15] MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis.** 3. Ed São Paulo: IBRASA, 2016.

[16] NHARY, Tania Marta da Costa. **O que está em jogo no jogo**. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

[17] Dias, A e Oiticica, C.M. (2014) Piaget, J. A. **Formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro, LTC (original 1964)..

[18] RIOS, Pedro Paulo Souza; SILVA, Thaynara Oliveira da. **O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental: a brincadeira deve continuar.** V Congresso Nacional da Educação, 2018.

[19] VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

[20] Winnicott, D. W. (1971/1975). **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

Capítulo 6

Um cérebro hiperativo no contexto escolar: desvendando o TDAH para formação de professores

Cristiane Geraldo Lima
Eliane Medeiros de Andrade
Ranyelle Lopes Barros
Belmiro Medeiros da Costa Júnior

Resumo: O artigo intitulado "Um Cérebro Hiperativo no Contexto Escolar: Desvendando o TDAH para a Formação de Professores" aborda a importância da formação dos professores em atender às necessidades educacionais dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Destacando-se como um desafio significativo nas escolas, o TDAH requer uma resposta eficaz da comunidade escolar, com os professores desempenhando o papel central. A metodologia empregada é bibliográfica, com embasamento teórico em pesquisas acadêmicas, plataformas científicas e legislações educacionais. Os resultados destacam a influência das práticas escolares e do contexto escolar na aprendizagem relacionada ao TDAH, enfatizando a importância do apoio conjunto da família para uma educação de qualidade e acolhedora. Conclui-se que o professor, como mediador do conhecimento, desempenha um papel fundamental na facilitação do acesso ao aprendizado, promovendo intervenções que contribuem para o desenvolvimento pleno do aluno e valorizando suas singularidades.

Palavras-Chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Inclusão. Formação de Professores. Estratégias Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é reconhecido como um dos transtornos mais comuns no ambiente escolar. Muitas vezes, crianças são erroneamente diagnosticadas com TDAH devido à sua agitação, quando na verdade esse transtorno envolve complexidades que vão além do comportamento hiperativo. Na atualidade, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem se destacado como um desafio significativo nas escolas, demandando uma resposta eficaz por parte da comunidade escolar.

Os professores desempenham um papel central nesse contexto, necessitando de um sólido conhecimento teórico-prático para lidar com as demandas específicas desses alunos em sala de aula. No entanto, surge o questionamento: Como os professores podem ser melhor preparados para atender às necessidades educacionais dos alunos com TDAH, garantindo uma abordagem pedagógica inclusiva e eficaz?

A pesquisa se justifica a partir das observações feitas nos campos de estágio e das experiências pessoais, que evidenciam um despreparo e impaciência por parte dos professores em lidar com os desafios apresentados por alunos com TDAH. Frequentemente, esses alunos são rotulados de forma desfavorável devido aos seus comportamentos, o que ressalta a necessidade urgente de intervenções pedagógicas mais eficazes. Ao oferecer estratégias e planejamentos que promovam a inclusão desses alunos e valorizem suas particularidades, a pesquisa busca contribuir para a capacitação dos professores e para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

O objetivo geral desta pesquisa está em refletir a formação de professores para atender às necessidades educacionais dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para isso, objetivou-se: explorar as dimensões do TDAH através de uma abordagem conceitual; discutir a necessidade de uma formação de professores contínua para prepará-los para diversidade e apresentar estratégias pedagógicas para inclusão dos estudantes com TDAH.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. EXPLORANDO AS DIMENSÕES DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Para iniciar as discussões sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é fundamental caracterizá-lo de forma precisa, a fim de desmistificar concepções errôneas existentes. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é um transtorno neurobiológico que geralmente se manifesta na infância e pode persistir ao longo da vida, impactando diversas áreas e sendo, por vezes, considerado um problema de saúde mental.

Em sua complexidade, o TDAH pode interferir nas atividades cotidianas do estudante e provocar sentimentos negativos em relação às suas próprias capacidades. Esse transtorno causa algumas disfuncionalidades que podem comprometer o desenvolvimento da criança, nos mais diversos ambientes, seja social, familiar, escolar entre outros, destaca Andrade (2019). Abrahão e Dos Santos Elias (2022, p.2) descrevem o TDAH como “um transtorno neurocomportamental, multifatorial, caracterizado por

padrões persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, presentes em pelo menos dois contextos diferentes". Para Barkley R, (2000, p. 35):

> O TDAH é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção o controle do impulso e o nível de atividade, a criança com esse transtorno apresenta dificuldades de controlar as emoções e o próprio comportamento. tais problemas são involuntária e constata-se que a mesma não demonstra capacidade de controlar seus próprios comportamentos durante determinado tempo, vale ressaltar que não se trata apenas de um estado temporário ao longo do tempo que será superado, ao contrário constitui uma condição normal da infância.

Historicamente, não havia esse reconhecimento, pois eram rotuladas como "distraídas", "vivendo no mundo da lua" ou até mesmo consideradas como pessoas mal-educadas. Essas características muitas vezes resultam em tratamento negligente, sendo ignoradas ou punidas como forma de lidar com o comportamento, o que leva a uma longa negligência em relação às suas necessidades (DE ALMEIDA, 2023).

O primeiro quadro clínico descrito com características de déficit de atenção e hiperatividade foi datado em 1900 por Still. Em seus estudos, Still apresentou casos clínicos de crianças com hiperatividade, destacando um conjunto de sintomas e alterações que surgiam de falhas no sistema cerebral, ainda não plenamente compreendidas na época, mas que influenciavam no comportamento humano. Em 1902, Still observou um grupo de 20 crianças com alterações comportamentais, caracterizadas por um alto grau de inquietação e comportamento desafiador. Ele identificou que esses comportamentos não podiam ser atribuídos apenas a falhas educacionais, mas sim a fatores biológicos (DE ALMEIDA, 2023).

As crianças examinadas por Still não correspondiam exatamente ao transtorno TDAH, mas, sim, a crianças com deficiências neurológicas, apresentando alterações cerebrais e epilépticas que, de alguma forma, resultam em graus de inquietação e desatenção. Mesmo quando ensinadas, essas crianças tendiam a retornar aos mesmos comportamentos, evidenciando uma dificuldade de aprendizado persistente. Com o avanço das tecnologias, tornou-se possível acessar informações e conhecimentos relevantes sobre transtornos através dos estudos já publicados e de compartilhamento de intervenções pedagógicas eficazes.

Atualmente, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é reconhecido não apenas como uma questão de desatenção, mas também como um fator que pode afetar as habilidades de comunicação e as interações sociais, destacando a importância de intervenções e tratamentos precoces. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o TDAH é mais prevalente no sexo masculino do que no feminino na população em geral, com uma proporção de cerca de 2 para 1 em crianças e de 1,6 para 1 em adultos. Além disso, há uma maior probabilidade de que pessoas do sexo feminino apresentem predominantemente características de desatenção em comparação com aquelas do sexo masculino.

De acordo com o manual, citado anteriormente (DSM-5, 2014), há algumas características que podem auxiliar no diagnóstico, sintetizado no quadro 1:

Quadro 1: Características para auxiliar no diagnóstico

Desatenção	Manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão.
Hiperatividade	Refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade.
Impulsividade	Refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar). A impulsividade pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (p. ex., interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (p. ex., assumir um emprego sem informações adequadas).

Fonte: DSM-5 (2014, p.105).

A identificação de uma única característica não é suficiente para um diagnóstico preciso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). É essencial o acompanhamento por um profissional capacitado, em conjunto com uma equipe multidisciplinar, para preencher os critérios estabelecidos e confirmar a presença ou ausência do transtorno. Em alguns casos, sintomas podem ser confundidos com outros distúrbios, como transtornos psicóticos ou de personalidade, especialmente em situações de crises isoladas, o que demanda uma avaliação cuidadosa para evitar equívocos.

Além das causas genéticas, é importante reconhecer que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode ser influenciado por diversos outros fatores de risco e prognóstico que contribuem para o seu desenvolvimento, como destacado na Figura 1:

Figura 1: Fatores de risco e Prognóstico do TDAH

Fonte: autoria própria (2023).

Esses fatores temperamentais, ambientais, modificadores de curso, genéticos e fisiológicos estão relacionados aos níveis de interação com as primeiras características perceptíveis na infância, podendo se desenvolver ao longo da vida adulta. Nesse sentido, é importante realizar intervenções precoces ao identificar os primeiros traços de desatenção e hiperatividade, indo além de um padrão comum na infância. Por vezes, os pais interpretam erroneamente simples agitações da criança como indicativos do transtorno.

Por fim, o reconhecimento do TDAH por meio de uma abordagem clínica possibilita avanços significativos no acesso e tratamento adequado para crianças afetadas, visando a minimização dos impactos, especialmente no ambiente escolar. No entanto, é crucial que esse reconhecimento seja integrado a uma perspectiva holística, envolvendo pais, escola e comunidade escolar, de modo a compreender e acolher essas crianças de maneira abrangente.

2.2. A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA LIDAR COM O TDAH: PREPARANDO PARA DIVERSIDADE.

A formação continuada dos professores desempenha um papel crucial na promoção da aprendizagem e das interações dos alunos com TDAH. Nesse contexto, é essencial que os docentes se sintam participantes ativos de suas próprias experiências de aprendizado, pois são eles que atuarão como mediadores com papeis bem definidos para criar um ambiente inclusivo e de apoio para todos.

A formação continuada, conforme perspectiva de Libâneo (2004), é compreendida como um prolongamento da formação inicial, voltada para o aperfeiçoamento teórico e prático do profissional, dentro do contexto de trabalho. Além disso, visa o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, que ultrapasse os limites do exercício profissional. Em outras palavras, a formação continuada de professores tem como objetivo mantê-lo atualizado diante das novas demandas exigidas pela sociedade, incluindo o trabalho com a diversidade no contexto escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 destaca a importância de os professores possuírem uma sólida formação básica. Essa formação deve fornecer fundamentos científicos e sociais que lhes permitam adquirir as competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho educativo, além disso, a lei ressalta a importância da articulação entre teoria e prática, bem como a consideração das experiências anteriores dos professores, conforme o artigo 61.

No entanto, frequentemente, observa-se uma lacuna no conhecimento teórico-prático sobre como promover essa inclusão de forma eficaz, resultando em processos menos significativos para esses alunos. Antunes (2001) argumenta que essa falta de entendimento pode levar a situações prejudiciais, como diagnósticos equivocados, por exemplo, rotular erroneamente uma criança como hiperativa, quando na verdade está apenas manifestando um comportamento infantil excessivo, erroneamente interpretado como incontrolável e, consequentemente, diagnosticada com TDAH.

Maia e Confortin (2015, p.80) afirmam:

> Na formação continuada, o professor deve buscar aprofundar conhecimentos referentes às características do TDAH, como se manifestam nos estudantes, quais seus possíveis comportamentos e aceitações, bem como sugestões de atividades que possam ser realizadas

> por eles, mediante esforço de ambas as partes (...) O despreparo docente leva ao fracasso escolar de ambas as partes e, em sua maioria, causa danos emocionais, cognitivos e sociais, pois, se houver uma má compreensão de determinada situação com o estudante com TDAH, ele poderá ficar mais agitado, inquieto e irritado, o que prejudica a comunicação entre professor – estudante - colegas.

A partir disso, observa-se uma significativa carência de profissionais capacitados que compreendam plenamente a complexidade da inclusão em suas práticas pedagógicas e consequentemente essa lacuna torna-se desafiadora, pois requer mudanças de atitude e postura em relação aos alunos, bem como uma busca contínua por novas metodologias e técnicas de ensino adequadas, conforme salientado por Pires (2006).

> A formação deve considerar, sempre, as mudanças educativas do sujeito, que se constroem num processo de desenvolvimento e interação só através desta interação é que é possível conhecer, compreender e ressignificar as peculiaridades e características de sua forma de ser. O professor que se prepara para o enfrentamento da diversidade e das diferenças, na sala de aula, precisa levar em conta, sempre, tanto as variáveis situacionais e contextuais do aluno, como o cenário ou marca de convivência entre aluno e professor, que compreende o conjunto de interações vivenciadas no processo educativo (p.61).

Compreende-se que, para os professores da atualidade, não é uma tarefa simples, pois é necessário refletir constantemente sobre sua prática pedagógica. Eles estão cientes de que operam em um sistema educacional inclusivo sujeito a falhas, o que os motiva a buscar capacitação para desempenhar sua função docente com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a importância de programas de formação – seja inicial ou continuada - que abranjam tanto um conhecimento profissional quanto especializado sobre a diversidade presente na sala de aula, seja relacionada a deficiências, transtornos, superdotação ou altas habilidades, conforme preconizado como público-alvo da Educação Especial pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96.

> Na formação inicial, ou seja, em sua graduação, o professor deveria ter, em sua grade curricular, uma disciplina que o ensinasse a lidar com deficiências, bem como transtornos e dificuldades de aprendizagem, características tão comuns 'dentro' da sala de aula, para saber como lidar com esses estudantes e com os demais. Após a prática em sala de aula e a identificação desses fatores, o professor deve buscar dar continuidade em sua formação, alterando sua metodologia quando necessário (MAIA; CONFORTIN, 2015, p.80).

Dessa forma, é imprescindível que, desde a graduação, os currículos propostos sejam concebidos de modo a contemplar essa diversidade não apenas como um componente obrigatório, mas também promovendo ações que proporcionem experiências práticas sobre como acolher essas crianças. Posteriormente, a escola, entre outros campos de atuação do professor, deve assegurar a continuidade dessa aprendizagem, visando à qualidade do ensino oferecido e criando condições para que os professores também se sintam acolhidos e confiantes diante dos desafios relacionados à inclusão.

Por essa razão que a LDB nº 9394/96, artigo 67, enfatiza de forma precisa as atribuições dos sistemas de ensino no que concerne a valorização desses profissionais, o que inclui:

> A valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos do estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996. p.21).

Por outro lado, cabe aos docentes incumbir-se de:

> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
>
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
>
> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
>
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL 1996, p.8).
>
> Dessa forma, os sistemas de ensino, em cooperação com os professores, devem assumir seus papeis na criação de um ambiente inclusivo para lidar com a diversidade e reduzir qualquer forma de segregação, inclusive envolvendo as famílias nesse processo. Enquanto os sistemas de ensino precisam valorizar os professores, oferecendo subsídios adequados à profissão, os professores, por sua vez, devem colaborar com as conexões entre família e escola e dedicar-se ao planejamento e à proposta educacional da instituição. Isso inclui o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH e o oferecimento de apoio adequado a eles.

Encerra-se, sob a perspectiva de Maia e Confortin (2015), reafirmando o comprometimento que a escola, os professores e os pais devem ter para garantir o sucesso na aprendizagem dos estudantes com TDAH. É fundamental enxergá-los não apenas como objetos de trabalho, mas como indivíduos desafiadores que possuem potencialidades a serem desenvolvidas com as devidas mediações. Além disso, a formação continuada de professores é crucial, pois amplia o conhecimento, promove a reflexão, facilita a solução de problemas, mantém o professor atualizado e comprometido, e estimula tanto a aprendizagem quanto o ensino. A formação continuada também conduz à autoavaliação, fazendo com que os professores se sintam parte de um contexto que visa formar cidadãos preparados para o futuro.

2.3. TDAH NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

Inicia-se esta discussão considerando que a formação do professor, mencionada anteriormente, é um dos caminhos para promover a inclusão da diversidade na sala de aula. No entanto, é importante estabelecer intervenções pedagógicas para garantir a qualidade de suas práticas. Nesse processo, o papel do educador como mediador é central para estabelecer pontos de ancoragem entre o conhecimento prévio do aluno e o que pode ser adquirido por meio de suas mediações.

Considerando que a escola é o ambiente onde o aluno passa a maior parte do tempo desenvolvendo seu convívio social e interagindo com o mundo ao seu redor, a intervenção escolar desempenha um papel crucial. Em alguns casos, essa intervenção pode facilitar a integração das crianças com TDAH com seus colegas, além de prevenir o desinteresse pelos estudos, que é comum em adolescentes. No entanto, muitas escolas enfrentam desafios significativos quando se trata de participar do tratamento do TDAH. Isso ocorre porque algumas desconhecem completamente o transtorno, enquanto outras não têm o desejo ou a capacidade de participar do tratamento, por uma variedade de razões, incluindo a falta de conhecimento sobre como lidar com o transtorno no contexto da sala de aula. Segundo Benczik & Bromberg (2003, p. 204):

> A escola que melhor atende às necessidades das pessoas com TDAH é aquela cuja preocupação maior está em desenvolver o potencial de cada um, respeitando as diferenças individuais, reforçando os seus pontos fortes e auxiliando na superação dos pontos fracos, pois eles precisam de apoio e intervenção psicopedagógica mais intensos.

Quando a escola está ciente do diagnóstico do aluno, torna-se mais fácil para os professores oferecerem o suporte necessário, o que é essencial para garantir um desempenho satisfatório. Lidar com essa criança requer empenho e dedicação por parte dos professores, os quais geralmente precisam criar estratégias e práticas específicas voltadas para o ambiente escolar. De acordo com a ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2021), as primeiras perguntas que devem ser feitas antes de tomar decisões sobre as estratégias a serem utilizadas são: “Qual é a dificuldade mais importante do aluno com TDAH? O que mais atrapalha no desempenho escolar daquele aluno?” (2021, p.1).

Ao obter clareza nessas respostas, os professores estarão em melhores condições para escolher a metodologia mais adequada para promover o bom desempenho dos alunos. Assim, para promover um melhor aprendizado de um aluno com TDAH, o professor deve, na perspectiva de Mattos (2005, p.105):

> [...] Manter uma rotina constante e previsível: uma criança com TDAH requer um meio estruturado que tenha regras claramente estabelecidas que estabeleça limites ao seu comportamento, (pois ela tem dificuldades em gerar sozinha essa estruturação e esse controle). Evite mudar horários o tempo todo, trocar as regras do jogo no que diz respeito às avaliações (uma hora vale uma coisa, outra hora outra).

Antes de estabelecer qualquer estratégia para inclusão das crianças com TDAH, é crucial ter clareza sobre o transtorno e seus impactos no contexto escolar. Por exemplo, mudanças drásticas na rotina ou indecisões diante dos processos avaliativos são desafios enfrentados por esses alunos, que muitas vezes perdem o foco de atenção rapidamente e deixam tarefas incompletas, por essa razão, há necessidade de uma “organização

democrática da sala de aula" (MOULY, 2003, p. 134). Para ABDA (2017, p.1) algumas práticas pedagógicas que podem contribuir para melhoria da concentração e atenção dos estudantes, a saber:

> Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas. 2 – Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada, ofereça sempre um feedback positivo (reforço) [...] Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações [...] Optar por, sempre que possível, dar aula com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD, e outros materiais diferenciados como revistas, jornais, livros, etc. [...] Etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova [...] Adaptações ambientais na sala de aula: mudar as mesas e/ou cadeiras para evitar distrações. Usar sinais visuais e orais [...].

Ao que concerne às técnicas de aprendizado e habilidades metacognitivas que podem ser utilizadas pelos professores:

> Explicar de maneira clara e devagar quais são as técnicas de aprendizado que estão sendo utilizadas. Definir metas claras e possíveis para que o aluno faça sua autoavaliação nas tarefas e nos projetos. Este procedimento permite que o aluno faça uma reflexão sobre o seu aprendizado e desenvolva estratégias para lidar com o seu próprio modo de aprender. Usar organizador gráfico para ajudar no planejamento, organização e compreensão da leitura ou escrita (ABDA, 2017, p. 1).

A partir das estratégias pedagógicas, que são flexíveis, cabe ao professor estar constantemente se atualizando e buscando repensar e inovar tais abordagens. É o professor quem media a relação ativa do aluno com o aprendizado, considerando o conhecimento, a experiência e o significado que este traz para a sala de aula. Essa mediação é fundamental para preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo na sociedade e estar apto a refletir e questionar situações em seu convívio social, buscando experiências que contribuam para seu desenvolvimento.

Além disso, manter uma comunicação eficaz com a família é essencial, mostrando a evolução dele dia após dia, pois sua importância da participação no processo educacional da criança com TDAH gera pontos positivos em relação à aprendizagem, auxiliando nas atividades propostas pelo docente com apoio pedagógica, assim como, na construção da identidade da criança, preparando-a para o convívio na sociedade, independentemente de sua condição física, mental ou cultural.

3. METODOLOGIA

Ao abordar a pesquisa, é essencial considerar o conhecimento científico, que abarca informações e fatos comprovados por meio de análises. De acordo com Grayling (2000), o propósito do trabalho científico é empregar as ciências como um sistema de conhecimento para descrever, explicar e prever com eficácia determinados fatos (fenômenos) ou aspectos de uma realidade específica. A missão de aproximar o conhecimento humano da verdade e da certeza torna as pesquisas extremamente rigorosas, abandonando o mero conhecimento subjetivo para gerar um tipo especial de conhecimento (científico), que indubitavelmente pertence ao reino das teorias, dos problemas e dos argumentos justificados, destaca o autor supracitado.

Esta pesquisa realiza uma análise metodológica qualitativa e bibliográfica, fundamentada em estudos anteriores. Essa abordagem envolve a identificação, registro e categorização, culminando em reflexões e sínteses sobre a produção científica de uma área específica dentro de um período determinado (MOROSONI & FERNANDES, 2014, p. 102). As fontes para este artigo foram obtidas de artigos, revistas e outras publicações disponíveis em sites oficiais como o Google Acadêmico, destacando-se os principais autores que exploram o tema em questão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao abordar a problemática e conduzir uma pesquisa bibliográfica embasada teoricamente, tornou-se evidente a necessidade de enfatizar a importância da formação continuada. Este resultado proporcionou um maior entendimento sobre a relevância da formação contínua no contexto da inclusão escolar de alunos com TDAH, assim como sobre as estratégias a serem utilizadas para melhorar o ensino-aprendizagem desses alunos. Sendo fundamental, portanto, que o professor atue como um mediador neste processo, incentivando a criança a se apropriar de suas próprias experiências e conhecimentos, incluindo suas particularidades.

Neste contexto, a formação continuada dos professores deve ser projetada para atender às especificidades do exercício de suas atividades, assim como aos objetivos das diferentes modalidades escolares, incluindo a Educação Especial. Isso envolve a associação entre teoria e prática por meio da capacitação em serviço, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. No estudo "Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH", conduzido por Reis e Camargo (2008) com indivíduos diagnosticados com TDAH, o objetivo era analisar a relação entre as práticas escolares e o TDAH. Os autores consideram simplista atribuir unicamente à falta de formação dos professores as causas do fracasso escolar, porém reconhecem que os professores são agentes diretos das intervenções que devem ser realizadas.

Dos 5 entrevistados, todos enfrentaram problemas relacionados às práticas escolares decorrentes da falta de conhecimento dos professores, especialmente no ensino fundamental e médio. Outro fator apontado foi a monotonia das aulas, onde “por negar a diversidade, a homogeneização dos sujeitos acaba por promover a exclusão daqueles que não se enquadram aos padrões homogeneizantes” (p.95). A partir disso, os autores concluíram que é necessário apontar caminhos para reflexão sobre a formação docente e o trabalho desenvolvido com esses alunos. É fundamental compreender as ligações entre os condicionantes políticos e históricos, sem relativizar a responsabilidade dos professores em relação ao transtorno.

Por outro lado, Landskron e Sperb (2008), em um estudo intitulado “Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo” com professoras das séries iniciais do ensino fundamental do Rio Grande do Sul, que ministraram aulas para crianças diagnosticadas com TDAH, fizeram apenas uma pergunta: “Gostaria que você contasse uma experiência sua com um aluno que possuía diagnóstico de TDAH”, evidenciou-se que “a forma com que o professor lida com a situação é determinante tanto no desenvolvimento psicológico do aluno como no crescimento de toda a comunidade escolar e a sua participação no processo deve ser esclarecida e reforçada” (p.12).

Em outras palavras, a formação continuada garante que o profissional trabalhe com competência, aproveitando suas experiências, aplicando-as no contexto escolar. Além disso, no processo de inclusão escolar do aluno com TDAH, é necessário não apenas a participação do professor, mas também o apoio escolar e familiar. É primordial que a escola incentive a realização de cursos de aperfeiçoamento visando a capacitação do docente. Isso se justifica pelo fato de que a formação continuada é uma exigência estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96.

Nesse viés, percebe-se que tanto os professores quanto os alunos são influenciados pelas práticas escolares e pelos impactos que o contexto escolar exerce na aprendizagem relacionada ao TDAH. Todavia, é crucial contar com o apoio conjunto da família para que esta participe das atividades escolares e dê continuidade ao trabalho desenvolvido, possibilitando assim uma ação conjunta que ofereça uma educação de qualidade e acolhimento para essas crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da elaboração do presente trabalho, cujo objetivo principal foi refletir sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar, especificamente na formação do professor, observou-se que este é um transtorno que se manifesta de forma característica na infância e pode acompanhar o indivíduo ao longo de toda a vida, frequentemente demandando intervenções medicamentosas. Suas características estão diretamente relacionadas a questões neurobiológicas, e há diversos fatores de risco envolvidos, como temperamento, ambiente, fisiologia, genética e fatores modificadores do curso do transtorno.

Essa reflexão ressalta a importância de uma abordagem multidisciplinar e holística no tratamento e manejo do TDAH na escola, reconhecendo a complexidade do transtorno e a necessidade de intervenções individualizadas. Além disso, destaca-se a relevância de promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde cada aluno possa receber o apoio e suporte necessários para alcançar seu máximo potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

A pesquisa ressalta a importância da formação continuada do professor, pois é essencial no processo de inclusão escolar dos alunos com TDAH. Ao estimular a aprendizagem de forma significativa e positiva, o professor atua como mediador, ajudando o aluno a se apropriar de suas próprias experiências e conhecimentos. Nesse contexto, as mediações dos professores, em parceria com a família, podem auxiliar na compreensão e no apoio da criança com TDAH.

Em conclusão, o professor, como agente mediador entre o conhecimento e o aluno, desempenha um papel fundamental na facilitação do acesso ao conhecimento. Ao adotar estratégias pedagógicas que promovam intervenções voltadas para o desenvolvimento pleno do aluno, ele não só auxilia na aprendizagem, mas também na interação com seus pares. Além disso, contribui para a construção da identidade do aluno ao reconhecer e valorizar suas singularidades.

REFERÊNCIAS

[1] ABRAHÃO, Anaísa Leal Barbosa; DOS SANTOS ELIAS, Luciana Carla. Crianças com TDAH e professoras: Recursos e dificuldades. **Psico**, v. 53, n. 1, 2022.

[2] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Como ajudar o aluno com TDAH.** 2017. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2023.

[3] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **TDAH e escolas**. 2021.. Disponível em: . Acesso em: 17 set. 2023.

[4] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

[5] BARKLEY, Russel A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Ed. Artmed, 2000.

[6] BENCZIK, Edileyne Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na Escola. In: MATTOS, Paulo; ROHDE, LUÍS Augusto. **Princípios e Práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

[7] **BRASIL**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/08/2023.

[8] DE OLIVEIRA, Carolina Alvim Scarabucci. A criança com TDAH (e seu corpo) e a formação docente: compreensão e análise prática no contexto educacional. **TDAH**, 2023.

[9] GRAYLING, Anthony Clifford. Epistemologia. In. **Compêndio de Filosofia.** BUNNIN, Nicholas e E. P. Tsui-James (orgs.) São Paulo: Loyola, 2000.

[10] LANDSKRON, Lílian Marx Flor; SPERB, Tania Mara. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 153-167, 2008.

[11] LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

[12] MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Revista Perspectiva**, v. 39, n. 48, p. 73-84, 2015.

[13] MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua:** Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. 4 ed. São Paulo: Lemos, 2005.

[14] MOULY, George J. **Psicologia educacional**. São Paulo: Pioneira, 2003.

[15] MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

[16] PIRES, José. Por uma ética da inclusão. **Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis, Vozes**, p. 27-78, 2006.

[17] REIS, Maria das Graças Faustino; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 89-100, 2008.

Capítulo 7

O papel do professor como mediador na educação inclusiva: uma realidade possível

Hedilena Gomes de Oliveira
Ranyelle Lopes Barros

Resumo: A proposta deste artigo é refletir sobre o papel do professor como mediador no processo de inclusão. A Educação Inclusiva é um tema que não deve ser discutido apenas dentro dos muros da escola, mas deve ser difundido por toda a comunidade, pois é essencial para combater qualquer forma de preconceito ou discriminação contra os alunos com necessidades especiais. Para efetivar essa pesquisa, foi realizada uma investigação aprofundada, utilizando textos, livros, teses e dissertações obtidas de revistas e plataformas científicas. Os resultados e discussões enfatizam a necessidade de a escola, de forma conjunta, criar condições para que os professores possam trabalhar com esses alunos, ultrapassando os limites da sala de aula e respeitando suas singularidades. Diante disso, faz-se importante dialogar sobre a importância do papel do professor como um mediador e orientador na prática de inclusão educacional a fim de garantir aos alunos autonomia, independência e facilitar o atendimento aos alunos.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Professor Mediador.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade equitativa. Sua importância reside no reconhecimento e respeito às diversidades, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais de qualidade. Além disso, ao promover o desenvolvimento social, educacional e cultural, a educação inclusiva prepara todos os estudantes para uma participação ativa em uma sociedade.

Entretanto, este é um tema que precisa ser discutido não apenas nos muros da escola, mas de modo a permear toda a comunidade, visto que é essencial para combater qualquer ação que possa resultar em preconceito ou discriminação contra esses alunos, reconhecendo, inclusive, que existem diversos documentos legais que asseguram seus direitos como cidadãos ativos dentro da sociedade, o que não os torna inferiores devido às suas limitações. Dessa forma, qual é a importância do papel do professor mediador no contexto da Educação Inclusiva dentro do ambiente escolar?

Este artigo justifica-se pela necessidade do estabelecimento do papel do professor e a responsabilidade que ele assume no processo de inclusão. Não é possível avançar em direção a políticas públicas eficazes se as ações desenvolvidas no ambiente escolar continuarem a se basear em um modelo tradicionalista de ensino, no qual o aluno é visto como um mero receptor passivo de conhecimento, e o professor ocupa uma posição hierárquica distante, em vez de estabelecer relações próximas que possibilitem o diálogo e mediações adequadas.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o papel do professor como mediador no processo de inclusão. Para alcançar este objetivo, os objetivos específicos estão delineados da seguinte forma: apresentar considerações sobre a Educação Inclusiva; identificar as legislações que fundamentam essa inclusão; e discutir o papel do professor como mediador nesse contexto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

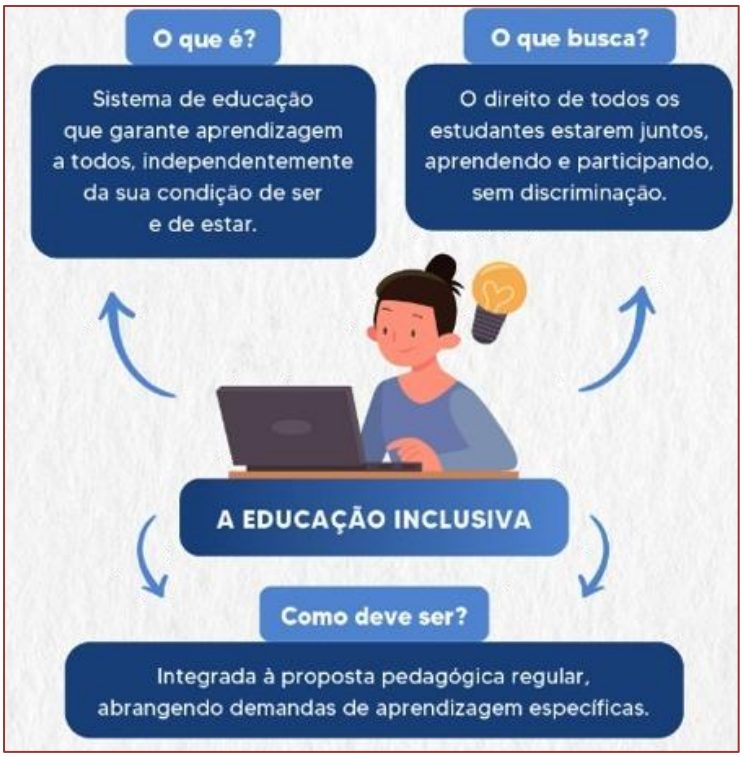
2.1. REFLEXÕES: EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA QUÊ?

A temática da educação inclusiva permanece em constante debate e reflexão, impulsionando a busca por aprimoramentos e pela identificação das metodologias mais eficazes, na qual visa proporcionar oportunidades igualitárias para todos os alunos na sala de aula, garantindo que aprendam e se desenvolvam juntos no mesmo ambiente, respeitando suas singularidades, habilidades e talentos.

> A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todo (NETO et al, 2018, p.86).

Nessa perspectiva de inclusão, a escola precisa se colocar frente a um ambiente multicultural e diversificado, disposta a atender a todas as pessoas, independentes de suas limitações, objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas, destaca o autor. Figura 1:

Figura 1: Educação Incluvisa: O que é ?



Fonte: InformaSUS (2021).

Sendo a Educação Inclusiva voltada para todos, inclui-se, também, o acesso à educação em caráter de equidade, isto é, "alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação" (BRASIL, 2013, p.131), termo atribuído nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, inclusive, salientando que a "igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social "(p.524).

Entretanto, é necessário ter clareza quanto aos conceitos de "Educação Inclusiva" e "Educação Especial", pois embora possuam objetivos em comum, como a inclusão, suas abordagens são distintas. Entre elas, podem-se apontar duas diferenças principais: a) Público-alvo: enquanto a Educação Especial se concentra em indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, a abordagem inclusiva reconhece a diversidade de todos os alunos no ambiente escolar, independentemente de suas limitações; b) a Educação Especial é uma modalidade da Educação, enquanto a Inclusiva é uma abordagem que permeia toda a prática educacional. Ainda, Rocha e De Freitas Vieira (2021, p. 5) acrescentam: "a Educação Inclusiva relaciona-se ao acesso e permanência de todos os estudantes na escola. O estudante da educação especial precisa do professor de apoio, que em conjunto ao professor da turma regular, proporcionará atividades de acordo com cada individualidade".

Figura 2: Educação Inclusiva e Especial

Fonte: Uzeda (2019, p.8).

Cabe enfatizar que, apesar das distinções, a Educação Inclusiva e a Educação Especial estão interligadas. Ambas beneficiam os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no ambiente escolar, proporcionando uma experiência de aprendizado enriquecedora que inclui interações sociais significativas, além de oportunizar que vivenciem a diversidade e compreendam que todos os indivíduos merecem ser tratados com dignidade e respeito, independentemente de suas diferenças.

Para que a escola se torne um ambiente inclusivo, é imprescindível repensar sua dinâmica, compreendendo os processos presentes na aprendizagem em sala de aula e modificando os pensamentos e atitudes excludentes que, por vezes, impedem que esses alunos sejam vistos como capazes de estudar, conviver e aprender com seus pares (NETO, 2018). Nesse contexto, a escola precisa capacitar e preparar seus professores para atuarem como mediadores dessa inclusão, tornando seu papel indispensável. Cabe a eles criar mecanismos, atividades pedagógicas, métodos, técnicas e recursos que facilitem as interações e estimulem a reflexão dos alunos. Este assunto será tratado posteriormente na pesquisa.

Um dos desafios no processo de inclusão reside na transformação de mentalidades, na superação do preconceito e na construção de um pensamento social voltado não apenas para criar espaços onde os alunos com NEEs passem "um tempo na escola" ou recebam cuidados especiais, mas para estabelecer um ambiente pedagógico que promova o desenvolvimento educacional desses alunos, oferecendo-lhes as mesmas oportunidades. Segundo De Sousa et al. (2022, p.4):

> É fundamental que a educação inclusiva tenha um caráter interativo e transversal, que esteja focado na resposta educacional e não na deficiência ou outra condição de desvantagem, mais fundada na perspectiva social que limita ou o impede de ter as mesmas

> oportunidades de desenvolvimento pessoal, desvinculando se a ideia de que a incapacidade está sempre no sujeito e nunca em seu entorno.

Dentre os desafios enfrentados, destaca-se a colaboração entre escola, família e comunidade. Nesse sentido, é fundamental compreender que a responsabilidade não recai exclusivamente sobre um indivíduo, mas sim sobre a integração desses grupos. Cada um dos agentes de apoio - escola, família, professores e rede de suporte - possui responsabilidades específicas e objetivos comuns, buscando sempre acolher, respeitar e valorizar cada aluno de acordo com suas singularidades. Carneiro (2012) reforça:

> Quando se estabelece uma cultura colaborativa de suporte numa educação mais exclusiva, a principal mudança acontece com os profissionais da escola, ou seja, mudança significativa nos papéis dos membros dos grupos. Entre outros aspectos, os autores enfatizam que líderes de todos os níveis (estado, município, escola) têm um papel ativo mobilizando e motivando os participantes, estabelecendo direção, apoiando mudanças e compartilhando decisões (p. 83).

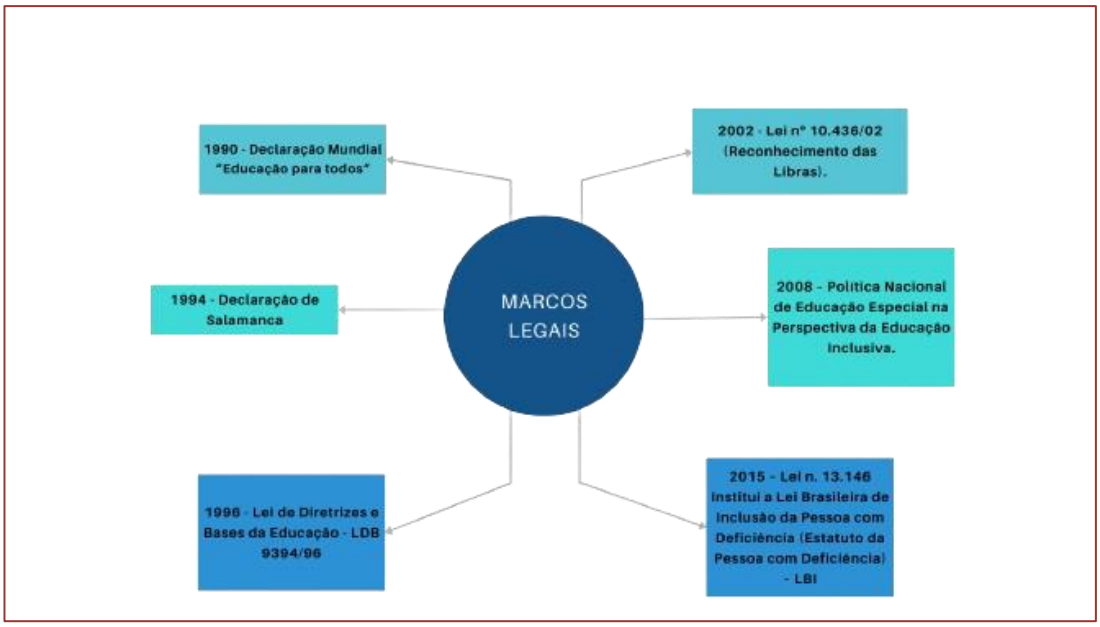
Espera-se que essa cultura colaborativa seja cada vez mais fortalecida dentro da comunidade escolar, a fim de encontrar mecanismos que proporcionem um ambiente acolhedor para esses alunos. Além disso, a participação ativa da família como uma extensão da escola é fundamental, oferecendo suporte para dar continuidade ao processo iniciado no ambiente escolar, formando assim um ciclo eficaz de apoio e desenvolvimento. Dessa forma, o aluno recebe não apenas os elementos didático-pedagógicos, mas também atenção familiar, incentivo e encorajamento para ser incluído no ambiente escolar. Logo, a inclusão é um trabalho coletivo e contínuo que requer a participação ativa da família, da escola e da comunidade em todos os espaços.

2.2. MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O acesso à educação é um dos direitos fundamentais consagrados na Constituição Federal de 1988. Especificamente no artigo 205, é garantido que será promovida e incentivada pelo Estado, Família e colaboração da sociedade “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p.127), assim como, no artigo 206 que ratifica que o acesso e a permanência na educação sejam assegurados a todos, sem restrições ou discriminações, visando possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem. Este direito abrange a totalidade da população, promovendo inclusão e igualdade de oportunidades.

Quanto aos dispositivos legais, pode-se citar tanto de aspectos nacionais quanto internacionais, nas quais embasam acerca da inclusão, conforme abaixo:

Figura 3: Documentos legais sobre Educação Inclusiva



Fonte: autoria própria (2023).

Além disso, existem outros instrumentos legais que complementam essa garantia, como o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02 e busca promover a inclusão dos alunos surdos; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e o Decreto 6.571, que estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado. Esses documentos reforçam o compromisso com a igualdade de acesso e oportunidades na educação, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

Em 1990, a Declaração Mundial "Educação para todos", foi aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Assume um compromisso de superar as disparidades educacionais, a fim de corroborar para uma educação equitativa para os grupos tidos como excluídos, entre eles: "os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação" (1990, p.4) evitando qualquer estereótipos ou preconceitos.

A Declaração de Salamanca estabelece normas e orientações fundamentais para garantir os direitos de todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) a uma educação de qualidade. Durante esta Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, houve um reconhecimento da necessidade e urgência de fornecer educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Além disso, foi reafirmada a importância da Estrutura de Ação em Educação Especial, pois acreditava-se que os sistemas educacionais deveriam ser implementados de forma a promover a diversidade, levando em consideração as características e necessidades individuais dos alunos, e assim combater atitudes discriminatórias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 aborda acerca da Educação Inclusiva a partir de várias perspectivas, entre elas: a) inserção do ensino da História do Brasil que deverá considerar as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia, § 4º, bem como, Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher, § 9º. A lei mencionada também aborda questões relacionadas à Educação Especial, à Educação Bilíngue de surdos, bem como atende às necessidades de jovens e adultos, entre outros aspectos educacionais relevantes.

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Em seu artigo 1º, a lei estabelece que a LIBRAS, juntamente com outros recursos de expressão associados a ela, é reconhecida como um sistema linguístico completo, com estrutura gramatical própria. Este sistema visual-motor permite a transmissão de ideias e fatos, originando-se das comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Em 2008, elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva possui como objetivo orientar os sistemas de ensino para garantir:

> [...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Com base nesta política, a educação inclusiva começa desde a Educação Infantil, fase crucial para o desenvolvimento das bases fundamentais do conhecimento. Neste contexto, é essencial proporcionar estímulos abrangentes, abordando aspectos visuais, físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, integrando o lúdico para criar múltiplas oportunidades de comunicação.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em vigor desde 2016, tem como principal objetivo garantir a igualdade de direitos e liberdades das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e cidadania plena. Esta legislação abrange todos os níveis de ensino, tanto em instituições públicas quanto privadas, considerando uma ampla diversidade de características, como etnia, classe social, gênero, faixa etária e diferentes tipos de deficiências, sejam elas motoras, físicas, intelectuais, entre outras.

A LBI reconhece todas as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e deveres, desempenhando um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e na remoção de barreiras para sua participação plena e efetiva na sociedade, incluindo o acesso à educação, assim como, compreende o direito garantido de receber o mesmo tratamento, atendimento e metodologias de ensino dos demais alunos, assegurando sua igualdade de direitos.

Cabe destacar que a inclusão educacional é uma política pública, social e pedagógica que assegura o direito de todos os alunos conviverem no mesmo ambiente educacional, participando conjuntamente dos processos de aprendizagem e compartilhando dos resultados alcançados. No entanto, apesar da existência de diversas políticas públicas que visam garantir esses direitos, é essencial reconhecer que o papel desempenhado pela família, escola, governo e professores é crucial nesse processo e cada um desses atores tem responsabilidades individuais que devem ser cumpridas para promover uma educação inclusiva e de excelência para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

2.3. O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Durante a história, o professor foi comumente considerado uma figura venerada, detentora do conhecimento e responsável por moldar o caráter e os costumes de seus alunos. Conforme ressaltado por PRADO et al. (2013), houve um momento em que ser professor era equiparado a ser um "sacerdote do saber", representando uma vocação ou missão transcendente, indo além de ser apenas uma ocupação ou profissão. Entretanto, cada vez mais, o papel do professor tem sido de mediador, enquanto o aluno se torna o protagonista do próprio processo de aprendizagem. Isso não diminui a relevância dos professores em relação ao conhecimento, mas sim ressalta sua importância como facilitadores e guias no caminho do aprendizado.

Para compreender as atribuições dos professores como mediadores, é fundamental inicialmente abordar os conceitos de mediação nesta pesquisa, o que permitirá entender a sua importância e participação na promoção de uma educação inclusiva. Quanto isso, Vygotsky (1988), com estudos sociointeracionistas) aborda acerca da mediação como um elemento imprescindível na educação a partir das aproximações das Zonas de desendolvimento, são elas: real (aquilo que o estudante já conhece); proximal (mediações e estímulos para próxima zona) e potencial (aquilo que pode desenvolver a partir de interações com outras pessoas, incluindo adultos).

Nessa perspectiva a mediação é “compreendida como o processo de intervenção de um elemento intermediário (humano, instrumento ou simbólico)” (GOEDERT; ARNDT, 2020, p.6). Nesse contexto, o papel do professor vai além da simples transmissão de conhecimento no contexto convencional e cultural, pois passa a atuar como mediador por meio de signos e instrumentos que fazem parte da realidade do aluno, incluindo as tecnologias educacionais, assim como, corrobora na criação de ambientes inclusivos para garantir que todos os alunos sejam tratados com respeito e tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente, sem pôr em pauta suas limitações.

Freire (2008) destaca que o processo de aprendizagem se inicia com os confrontos dos sujeitos diante de suas realidades, o que torna o ato pedagógico dialógico e intersubjetivo. Nesse sentido, o professor mediador deve primar pela importância de estabelecer relações fundamentadas no diálogo e na construção de uma perspectiva fenomenológica, isso implica na construção do conhecimento e nas mediações da aprendizagem a partir de suas essências, de modo que os alunos possam se perceber e se reconhecer tanto em si mesmos quanto nos outros.

Conforme Mantoan (2009) destaca ser necessário a compreensão do conrexto que os professores estão inseridos, pois contribuirá para as diversas possibilidades de práticas educativas, ou seja, o professor deve reavaliar constantemente seu plano de aula,

métodos de ensino e recursos pedagógicos, ampliando sua atuação para além do ambiente da sala de aula e do tempo de aula, sendo fundamental que ele desenvolva estratégias inovadoras para alcançar melhores resultados na educação de seus alunos com necessidades especiais, aproveitando os recursos disponíveis e explorando todo o espaço educativo disponível. Além disso, é necessário buscar constantemente novas abordagens educacionais que possam atender às demandas individuais dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz, como por exemplo, a utilização das metodologias ativas, incluindo as digitais.

Embora ainda represente um desafio, percebe-se a necessidade premente de uma redefinição por parte de toda a comunidade escolar, a fim de adotar e integrar a cultura das mídias digitais no contexto educacional.

> O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. Acesso, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural –a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação(BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Infelizmente, este não é o único desafio enfrentado pelos professores para manter a eficácia do processo de inclusão. Também podemos mencionar a interrupção do ciclo inclusivo, pois muitas escolas enfrentam obstáculos, como a falta de estruturas físicas e pedagógicas adequadas para atender os alunos com necessidades especiais, além da ausência de políticas públicas eficazes que garantam a inclusão.

No entanto, não é exclusivamente responsabilidade do professor manter o processo de inclusão funcionando de maneira eficaz; todos os outros profissionais envolvidos no desenvolvimento do aluno NEEs, assim como a família no cotidiano fora do ambiente escolar, também desempenham um papel fundamental e imprescindível para o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o professor precisa se manter atualizado sobre temas relacionados à educação inclusiva e desenvolver novas abordagens pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Da mesma forma, a escola deve ser um ambiente de oportunidades iguais para todos, onde cada aluno e suas individualidades são tratados com respeito e dignidade. Para além de oferecer inclusão aos alunos, a comunidade escolar também deve fornecer apoio ao professor para alcançar os resultados desejados, incluindo oportunidades de reciclagem, palestras sobre educação inclusiva e recursos pedagógicos para uso em sala de aula, bem como ambientes criativos e acessíveis.

3. METODOLOGIA

Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, realizando uma revisão integrativa de temas relacionados à Educação Inclusiva, com o intuito de aprofundar os conceitos e ideias por meio da contribuição de diversos autores, visando obter uma base sólida para a construção do tema. Marconi e Lakatos (2019) ressaltam que esse tipo de pesquisa possibilita que o pesquisador se envolva diretamente com o que é escrito, falado ou filmado sobre um determinado assunto, permitindo elaborar novas discussões a partir de uma determinada teoria.

Para esta finalidade, foram empregados livros, artigos, monografias, teses e dissertações produzidos por autores tanto clássicos quanto contemporâneos, obtidos de revistas e sites científicos renomados, como SciELO, plataforma Capes e repositórios de universidades públicas, entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na pesquisa, há clareza ao apresentar, no capítulo 1, a relevância da inclusão para o contexto escolar. Destaca-se principalmente a ênfase na diferenciação entre as nomenclaturas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, ressaltando que, embora ambas tenham objetivos em comum - incluir -, cada uma delas aborda características e públicos-alvo específicos, conforme mencionado anteriormente. No entanto, é importante ressaltar que, embora o Brasil seja uma nação em desenvolvimento, enfrenta desafios significativos no âmbito da educação, em parte devido às deficiências governamentais. Em contraste, em países desenvolvidos, a educação é frequentemente considerada uma prioridade máxima para o progresso intelectual e quantitativo da sociedade.

No capítulo 2, os marcos legais que envolvem a Educação Inclusiva delineiam uma trajetória de superações, garantindo não apenas o acesso dos alunos à escola, mas também condições para sua permanência. Além disso, tais marcos possibilitam que esses alunos se assumam como cidadãos, com seus direitos assegurados, inclusive de forma constitucional, e protegidos legalmente contra discriminações e preconceitos, caso ocorram.

Conforme Fraga et al. (2017), a educação inclusiva deve envolver toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, demais funcionários e familiares, com o propósito de integrar os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, para assegurar uma educação de qualidade, através de matrícula, permanência, protagonismo e aprendizagem desses alunos ao longo de seu processo de escolarização.Quanto ao professor, este desempenha um papel crucial como um grande participante e mediador na inclusão, na qual busca desenvolver mecanismos e abordagens para lidar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, ao mesmo tempo em que integra todos os demais alunos em um ambiente livre de discriminação e preconceito.

Para Freire (2008), a prática educativa deve adotar uma abordagem progressista, centrada no processo de ensino-aprendizagem que visa promover a autonomia do aluno na produção e construção do conhecimento. Isso implica reconhecer a importância de uma prática docente crítica, na qual o educador esteja constantemente refletindo e agindo sobre suas ações pedagógicas. Essa reflexão contínua requer que o professor se mantenha atualizado e amplie seus saberes teóricos e práticos por meio da formação continuada e repensem nos recursos e estratégias que possam ser utilizadas para possibilitar acessibilidade, seja em qual âmbito for, para estes alunos. Entretanto, para efetivação do processo de inclusão é necessário ter um olhar ampliado, ou seja, considerar as estruturas arquitetônicas no ambiente educacional, o que não cabe exclusivamente ao professor, segundo Silva e Carvalho (2017).

Por fim, é fundamental estabelecer relações professor-aluno baseadas no diálogo e no reconhecimento das experiências de ambos, pois isso proporciona a troca de saberes, que impacta diretamente no processo de aprendizagem. Além disso, a escola precisa, em ação conjunta, criar condições para que os professores possam trabalhar com esses

alunos, indo além da sala de aula e respeitando suas singularidades. Para isso, não deve se limitar à equipe pedagógica ou aos professores, mas sim abranger todos os funcionários, criando ambientes educativos que promovam efetivamente esta cultura inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, foi possível compreender os aspectos essenciais relacionados à educação inclusiva, ressaltando sua importância no contexto escolar. No primeiro capítulo, intitulado como “Reflexões: Educação Inclusiva para quê?”, além de apresentar os conceitos fundamentais que permeiam a educação inclusiva, foi abordada a diferenciação entre as nomenclaturas referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva, frequentemente desconhecidas pela comunidade escolar.

No capítulo "Marcos Legais da Inclusão no Âmbito Educacional", foram apresentadas as regulamentações relacionadas à Educação Inclusiva, oferecendo uma síntese sobre o seu conteúdo e alcance. Essas regulamentações consolidam os direitos das pessoas com necessidades educacionais, garantindo sua efetivação e proteção. Após, no capítulo três, intitulado "O Professor como Mediador no Processo de Inclusão", discute-se sobre a mediação pedagógica necessária para que os alunos atinjam seus potenciais de aprendizagem, utilizando a teoria de Vygotsky. Esse processo ocorre por meio das zonas de desenvolvimento proximal, as quais são mediadas pelos professores, tais mediações devem ser contextualizadas à realidade em que os alunos estão inseridos, garantindo assim sua significância e eficácia.

Por fim, a partir dos autores pesquisados, reafirma-se a importância de que o processo de inclusão seja contínuo e de qualidade, destacando especialmente o papel crucial do professor como mediador e suas contribuições significativas nesse processo. No entanto, é fundamental compreender que a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre os docentes, mas é uma ação conjunta que envolve o Estado, a família, a escola e a comunidade em geral. Além disso, a inclusão não se limita apenas ao ambiente educacional, mas se estende a diversos espaços sociais, entre eles, o familiar.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 de outubro de 2023.

[2] BRASIL. Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

[3] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação,1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 ago. 2023.

[4] BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 de abril de 2002.

[5] BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 de setembro de 2023.

[6] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html.Acesso em: 03 de outubro de 2023.

[7] BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

[8] CARNEIRO, RELMA UREL CARBONE [UNESP] (2012). **Educação inclusiva na educação infantil.** Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

[9] DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, 1990

[10] DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. *Salamanca*-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

[11] DE SOUZA, Michelli Carla et al. Educação Inclusiva no Espaço Escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 11, p. 313-320, 2022.

[12] FRAGA, J. M. et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, Jan/Abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm..br/educacaoespecial/article/view/22012>.

[13] FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

[14] GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020

[15] INFORMASUS. **Educação inclusiva:** Vale a luta? InformaSUS, volume 10 (3), 2021. Disponível em: https://informasus.ufscar.br/educacao-inclusiva-vale-a-luta/. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

[16] MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

[17] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

[18] NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

[19] ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html.Acesso em: 20 de setembro de 2023.

[20] PRADO, Alcindo Ferreira et al. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Saber Revista Eletrônica. Londrina: INESUL**, v. 21, n. 1, p. 1-13, 2013.

[21] ROCHA, Gilda Fernandes Silva; DE FREITAS VIEIRA, Márcia. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, n. 39, p. e20600-e20600, 2021.

[22] SILVA, N. C., & CARVALHO, B. G. E.. (2017). Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira De Educação Especial,** *23*(2), 293–308. https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010

[23] UZEDA, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva**. 2019.

[24] VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Capítulo 8

Educação inclusiva: compreendendo as dificuldades e desafios no Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Maria Mônica Bruno de Castro
Belmiro Medeiros da Costa Júnior

Resumo: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que impacta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamentos. Indivíduos com TEA podem apresentar uma variedade de características, como dificuldades de linguagem, padrões de comportamento repetitivos e uma sensibilidade exacerbada ou reduzida a estímulos sensoriais. Este trabalho apresenta as dificuldades e desafios enfrentados no TEA, destacando as dificuldades iniciais no diagnóstico, as limitações funcionais no cotidiano e as reações a mudanças. A metodologia adotada para este estudo inclui uma revisão bibliográfica detalhada sobre o TEA, com análise de artigos científicos, livros e outros materiais acadêmicos relevantes. A compreensão desses aspectos é fundamental para oferecer suporte adequado e estratégias de intervenção que favoreçam a adaptação e o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e adaptativas.

Palavras chave: Educação Inclusiva. TEA. Desafios.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a forma como uma pessoa se comunica e interage com os outros. Crianças com TEA podem apresentar dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Elas podem ter sensibilidade aumentada ou diminuída a estímulos sensoriais, como luz, som e texturas. Crianças com TEA podem apresentar uma ampla gama de sintomas e desafios, que podem incluir dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos ou restritos.

Elas frequentemente têm interesses intensos em áreas específicas e podem ser sensíveis a estímulos sensoriais. É essencial reconhecer que cada criança com TEA é única, com suas próprias habilidades e desafios. Algumas podem ter dificuldades significativas de aprendizado, enquanto outras podem ter habilidades excepcionais em áreas específicas. O apoio e a compreensão da família, escola e comunidade são essenciais para ajudar a criança a desenvolver suas habilidades e alcançar seu pleno potencial. Além disso, é importante lembrar que o TEA não define a identidade da criança. Ela é muito mais do que o seu diagnóstico e merece ser vista e tratada como um indivíduo único, com suas próprias qualidades, talentos e potencial.

O apoio emocional, a educação inclusiva e o acesso a intervenções especializadas podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e bem-estar das crianças com TEA. A rotina diária pode exigir ajustes e adaptações para atender às necessidades da criança com TEA. Isso pode incluir a criação de ambientes estruturados e previsíveis, o uso de recursos visuais para auxiliar na comunicação e a participação em atividades que incentivem o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação.

A comunicação é um aspecto fundamental no convívio com uma criança com TEA, muitas vezes, a criança pode apresentar dificuldades na comunicação verbal, o que pode exigir o uso de outras formas de comunicação, como a comunicação alternativa e aumentativa (CAA), que inclui o uso de sistemas de comunicação por símbolos, gestos ou tecnologias assistivas. Além dos desafios, conviver com uma criança com TEA também pode trazer momentos de grande alegria e aprendizado. Muitas crianças com TEA possuem interesses intensos e habilidades únicas, e é importante valorizar e incentivar essas características. O convívio com uma criança com TEA pode proporcionar uma nova perspectiva sobre o mundo, promovendo a empatia, a tolerância e o amor incondicional.

Sendo assim, este trabalho apresenta as dificuldades e desafios enfrentados no TEA, destacando as dificuldades iniciais no diagnóstico, as limitações funcionais no cotidiano e as reações a mudanças. Com compreensão, apoio e dedicação, é possível proporcionar às crianças com TEA um ambiente acolhedor e estimulante, contribuindo para o desenvolvimento e bem-estar delas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. DESAFIOS INICIAIS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que afeta áreas de interação social, linguagem e cognição. O espectro autista abrange uma gama variada de manifestações clínicas, com ênfase em três aspectos principais: dificuldades nas interações sociais, desafios na comunicação verbal e não verbal, e a presença de comportamentos e interesses restritos e repetitivos. A abordagem

pragmática, por sua vez, focaliza os aspectos funcionais da linguagem, abrangendo as dimensões não verbais, sociais e ambientais. Ela examina as relações entre linguagem e contexto, levando em consideração o desenvolvimento da linguagem em estreita relação com os processos cognitivos, emocionais e sociais da criança (AMATO; FERNANDES, 2011).

A educação infantil é a primeira experiência escolar da criança e desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Por isso, é essencial entender as características e necessidades específicas dos alunos com autismo, a fim de identificar as estratégias pedagógicas mais eficazes para serem aplicadas na sala de aula. Crianças com autismo frequentemente enfrentam dificuldades ao planejar, organizar e concluir tarefas. Para ajudar nesse processo, os educadores costumam dividir as atividades em etapas menores, evitando sobrecarregar os alunos com informações excessivas de uma só vez, o que facilita a compreensão. Além disso, é comum que os professores peçam aos alunos que repitam as instruções para garantir que os entendam. Muitas também utilizam frases como forma de transição entre as atividades.

A literatura nacional aponta que a grande maioria dos educadores não se sente suficientemente preparada para lidar com as demandas exigidas pela inclusão escolar, o que destaca a importância fundamental do papel do professor para que a inclusão ocorra de forma eficaz e satisfatória (BOSA, 2006; SCHIMIDT et al., 2016). Esse dado revela uma lacuna significativa na formação dos professores, que, muitas vezes, não são capacitados especialmente para atender às necessidades específicas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências. A falta de uma formação contínua e especializada para os educadores torna-se um desafio ainda maior no cenário da inclusão escolar, onde o conceito de "educação para todos" exige a adaptação constante do currículo e das práticas pedagógicas.

Além disso, muitos professores ainda associam a inclusão de crianças com deficiência a uma ideia de exigência de reestruturações drásticas e complexas nas práticas escolares, o que muitas vezes gera resistência ou uma visão limitada sobre o que é realmente necessário para promover a inclusão de forma eficaz . De acordo com Bosa e Camargo (2009), essa visão equivocada pode resultar na ideia de que a inclusão se aplica apenas a crianças com níveis de deficiência, que não exigem ajustes substanciais no ambiente escolar. Esse ponto de vista ignora as particularidades dos alunos com TEA, que, embora possam ter necessidades específicas, não exigem necessariamente mudanças estruturais profundas, mas sim adaptações pedagógicas e sociais no cotidiano escolar.

As crianças com TEA apresentam um desenvolvimento atípico nas áreas de interação social, comunicação e comportamento, o que exige, de fato, adaptações no ambiente escolar para promover uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014). Entre essas adaptações estão a implementação de métodos pedagógicos diferenciados, que contemplam as necessidades individuais de cada aluno, e a criação de estratégias para lidar com comportamentos repetitivos e dificuldades na comunicação. Além disso, a formação de um ambiente escolar estruturado e previsível é de suma importância, já que muitas crianças com TEA responderam positivamente a ambientes organizados, com rotina clara e regras bem definidas. Essas crianças também podem se beneficiar de recursos como o uso de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), que oferece formas de expressão além da comunicação verbal.

Portanto, a adaptação não diz respeito apenas à mudança física da escola, mas também à reformulação de metodologias pedagógicas, que devem ser mais flexíveis e

ajustadas às necessidades de cada estudante. A formação e o apoio contínuo para os educadores, aliados a um ambiente colaborativo e ao envolvimento da comunidade escolar, são essenciais para garantir que a inclusão não se limite à presença do aluno com TEA, mas se traduza em uma participação efetiva e em um processo de aprendizagem significativa. A inclusão, nesse sentido, não deve ser vista como uma tarefa isolada do professor, mas como um esforço coletivo que envolve gestores, especialistas e famílias, todos trabalhando juntos para criar um ambiente que celebra as diferenças e promove o desenvolvimento de todos os alunos e de forma integral.

A comunicação verbal é um dos maiores desafios para as crianças com TEA. Muitas delas apresentam atrasos no desenvolvimento da fala, enquanto outras podem não falar ou ter dificuldades para compreender a linguagem falada. Além disso, muitas vezes as crianças com TEA não compreendem que a comunicação verbal é um processo bidirecional, que envolve não apenas palavras, mas também o contato visual, as expressões faciais e os gestos. Esse aspecto deve ser considerado ao desenvolver estratégias para ajudar essas crianças a aprimorar suas habilidades linguísticas. Embora alguns possam desenvolver a fala, podem enfrentar dificuldades em usar a forma funcional para se comunicar com os outros. A comunicação verbal também desempenha um papel fundamental em outras áreas do desenvolvimento infantil, como comportamento e aprendizagem. Portanto, é essencial adaptar os meios de comunicação de acordo com as necessidades individuais de cada criança, levando em consideração suas habilidades, desafios e preferências. O envolvimento de profissionais especializados, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos, é fundamental para oferecer o suporte adequado às crianças com TEA (NEUROSABER, 2021).

2.2. DIFICULDADES COM AS MUDANÇAS: IMPACTOS E ADAPTAÇÕES A NOVOS CENÁRIOS

A manutenção de uma rotina consistente é de extrema importância para as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, pois proporciona previsibilidade, um fator essencial para o bem-estar desses indivíduos. Antecipar as atividades ajuda a criar um ambiente seguro e confortável, já que uma criança com autismo possui informações prévias sobre o que esperar em determinadas situações. Nesse sentido, a comunicação clara e direta torna-se fundamental para garantir que uma pessoa compreenda de forma eficaz o que está sendo comunicado. A rotina e a previsibilidade são, portanto, elementos chave na redução da ansiedade e do estresse, promovendo uma sensação de segurança e estabilidade.

O comportamento é algo aprendido e, quando reforçado, tende a se repetir. No caso das crianças com TEA, comportamentos específicos podem ser intensificados quando elas recebem algo que desperta seu interesse ou recebem atenção por parte dos outros. Esse reforço aumenta a probabilidade de reprodução desses comportamentos em situações semelhantes. Esse ciclo de reforço é intensificado pelas características centrais do TEA, como a inflexibilidade cognitiva, os interesses restritos e as dificuldades em regular as próprias emoções. Além disso, as crianças com TEA enfrentam desafios significativos na compreensão de nuances da comunicação social, como contato visual, gestos e expressões faciais. Para a maioria das pessoas, essas habilidades são adquiridas de maneira natural ao longo do desenvolvimento; no entanto, para as crianças com TEA, elas precisam ser explicitamente ensinadas e estruturadas em intervenções educativas (SANTOS, 2016)

Mudanças na rotina podem ser particularmente desafiadoras para crianças com TEA, que frequentemente demonstram impaciência e ansiedade quando suas atividades programadas, como terapias e atividades escolares, são interrompidas. A interrupção de rotinas pode levar a comportamentos de resistência e aumentar o uso de tecnologias e telas, uma vez que essas podem servir como mecanismos de autorregulação ou distração. Contudo, o uso excessivo dessas tecnologias pode interferir no desenvolvimento social e emocional da criança, além de dificultar o progresso no tratamento. Portanto, para lidar com essas dificuldades, é essencial que os profissionais envolvidos na intervenção trabalhem de maneira colaborativa para estabelecer uma rotina estruturada e viável, levando em consideração tanto as necessidades específicas da criança quanto às demandas da família. A colaboração entre educadores, terapeutas e familiares é fundamental para garantir que as metas de desenvolvimento alcançadas sejam sem comprometer a qualidade de vida da criança.

A uniformidade e a previsibilidade desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente mais reconfortante para crianças com TEA, que muitas vezes percebem o mundo ao seu redor como confuso e imprevisível. Dessa forma, uma rotina bem estabelecida não apenas reduz a sensação de caos, mas também proporciona um alívio de segurança e conforto emocional. Mudanças, por mais que sejam necessárias, não são facilmente compreendidas por essas crianças e podem ser interpretadas como uma retirada do suporte em que elas se baseiam para se sentirem seguras. Nesse sentido, é crucial que as transições sejam planejadas cuidadosamente e acompanhadas por profissionais especializados, que possam orientar tanto as crianças quanto suas famílias no enfrentamento dessas mudanças de forma gradual e adaptadas às suas necessidades específicas. Assim, a adaptação a novas situações ou alterações na rotina deve ser um processo progressivo, baseado em estratégias que visem promover a resiliência e a flexibilidade da criança, ao mesmo tempo em que garanta um ambiente de apoio e acolhimento contínuo.

2.3. LIMITAÇÕES NO TEA: COMPREENDENDO AS BARREIRAS DO COTIDIANO

Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam desafios inovadores no desenvolvimento da linguagem, na comunicação, na interação social e no comportamento. Contudo, como o próprio termo "espectro" sugere, o TEA se manifesta de forma altamente variável, com uma ampla gama de expressões e intensidades de sintomas. Cada pessoa com autismo é única, apresentando um conjunto específico de características e desafios, que desliga abordagens personalizadas e estratégias de apoio diferenciadas.

Uma das principais dificuldades enfrentadas por indivíduos com TEA diz respeito à comunicação, especialmente no que se refere à incapacidade de interpretação de sinais não verbais, como expressões visuais, gestos e a linguagem corporal. Essa restrição pode afetar significativamente a capacidade de compreensão e participação em interações sociais. Entretanto, é importante ressaltar que algumas pessoas da TEA apresentam habilidades profissionais em tarefas auditivas e visuais, destacando-se, por exemplo, pela memória visual ou auditiva, com grande precisão na gravação de informações. Além disso, embora o TEA seja frequentemente associado à comunicação social, algumas crianças podem demonstrar um alto grau de competência em áreas cognitivas específicas, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas. No entanto, durante as interações sociais, essas crianças podem ter dificuldades para estabelecer e manter o contato visual, usar

expressões faciais específicas ou compreender o humor e as emoções dos outros, o que muitas vezes resulta em sentimentos de isolamento social e dificuldades no estabelecimento de vínculos interpessoais.

Além disso, muitas crianças com TEA apresentam comportamentos repetitivos, como balançar, girar objetos ou agitar as mãos, os quais podem proporcionar uma sensação de conforto ou regulação emocional. Em casos mais graves, os comportamentos podem se intensificar, levando à ocorrência de comportamentos autolesivos, como bater na cabeça ou se morder. Tais comportamentos são particularmente desafiadores, tanto para as crianças quanto para os profissionais e familiares que os acompanham. No que diz respeito à linguagem, é importante destacar que algumas crianças com TEA não desenvolvem a fala, enquanto outras, quando adquirem a linguagem verbal, o fazem de maneira atípica, com um atraso significativo em relação aos marcos de desenvolvimento normais. Além disso, muitas dessas crianças apresentam características como a ecolalia (repetição de palavras ou frases ditas por outros), utilizam falas memorizadas, em vez de produzir respostas espontâneas, ou ainda invertem o uso dos pronomes, referindo-se a si mesmas utilizando "você " em vez de "eu".

No que tange aos padrões de comportamento, algumas crianças com TEA demonstram uma insistência em rotinas rígidas e comportamentos repetitivos, como assistir aos mesmos vídeos repetidamente ou consumir os mesmos alimentos em todas as refeições, um padrão que pode ser visto como uma estratégia para lidar com a ansiedade e o desconforto. Tais comportamentos, embora muitas vezes vistos como limitantes, podem ser interpretados como formas de autorregulação e de busca por previsibilidade em um mundo que pode parecer imprevisível e confuso para eles (BRIAN, 2022).

É fundamental reconhecer que o TEA pode coexistir com outros distúrbios, como depressão, epilepsia, transtornos de atenção e hiperatividade, o que contribui para a complexidade do quadro clínico. O espectro do autismo é altamente diverso, e sua manifestação pode variar consideravelmente em intensidade e impacto funcional. Em casos mais graves, o indivíduo pode apresentar grandes dificuldades de comunicação e interação social, enquanto em formas mais leves (frequentemente chamadas de "alto funcionamento"), a pessoa pode ser capaz de se comunicar verbalmente, participar de atividades escolares regulares, desenvolver uma carreira profissional e estabelecer relações interpessoais satisfatórias (PIMENTA, 2017; LINDOVAL, 2020).

Compreender as limitações e necessidades específicas de cada pessoa com TEA é essencial para fornecer o suporte adequado e garantir que essas crianças possam se desenvolver de forma plena, participativa e integrada na sociedade. Isso implica a criação de ambientes educacionais, sociais e familiares que reconheçam e respeitem suas singularidades, promovendo não apenas a inclusão, mas também a valorização de suas capacidades e o estímulo ao seu potencial de desenvolvimento. O apoio especializado, a formação contínua de educadores e a sensibilização de toda a comunidade são fundamentais para garantir uma abordagem eficaz e inclusiva para indivíduos com TEA.

3. METODOLOGIA

O estudo apresenta uma metodologia qualitativa. Os tópicos abordados no texto são compilados de fontes bibliográficas, incluindo estudos e teorias relacionadas ao autismo, estratégias pedagógicas, e as limitações que as crianças com TEA enfrentam, em

um enfoque interpretativo e reflexivo sobre como os educadores e profissionais podem adaptar suas práticas e metodologias para promover a inclusão escolar desses alunos. A análise é baseada em revisão de literatura, como evidenciado por várias referências. As medidas utilizadas neste estudo foram previamente validadas e demonstraram boa confiabilidade em estudos anteriores, ao compreender melhor as necessidades e desafios das crianças com TEA, é possível desenvolver e implementar intervenções e suportes que melhorem sua qualidade de vida e bem-estar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise das dificuldades enfrentadas por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, é possível observar que a inclusão efetiva desses alunos requer não apenas adaptações estruturais, mas também um processo contínuo de adaptação pedagógica e social. O ensino de alunos com TEA exige uma abordagem cuidadosa e individualizada, levando em consideração suas características únicas, como dificuldades de comunicação, de interação social e de flexibilidade cognitiva.

Uma das maiores barreiras identificadas foi a dificuldade de comunicação. Como discutido, muitos alunos com TEA apresentam atrasos no desenvolvimento da fala ou, em casos mais graves, não desenvolvem a linguagem verbal. Isso exige que os educadores e profissionais de apoio busquem alternativas de comunicação, como o uso de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), ou recursos visuais, como cartões de comunicação ou imagens. Além disso, a falta de compreensão dos sinais não verbais, como expressões faciais e gestos, torna desafiadora a interação social. Embora alguns alunos com TEA apresentam competências excepcionais em áreas como memória visual e auditiva, essas habilidades nem sempre se refletem nas relações interpessoais, o que pode gerar sentimentos de isolamento.

A comunicação verbal, portanto, deve ser adaptada às necessidades de cada criança, e é crucial que os educadores estejam preparados para utilizar ferramentas de apoio que favoreçam a expressão e a compreensão dos alunos. É importante que os profissionais adotem uma postura proativa e colaborem com fonoaudiólogos, psicólogos e outros especialistas, a fim de promover estratégias que favoreçam a aquisição da linguagem e as habilidades sociais, respeitando os limites e a individualidade de cada aluno.

Outro ponto relevante refere-se à inflexibilidade das crianças com TEA em relação a mudanças de rotina. A manutenção de uma rotina consistente foi apontada como essencial para o bem-estar dos alunos, já que a previsibilidade traz segurança e reduz a ansiedade. Alterações inesperadas podem gerar resistência e aumento de comportamentos repetitivos ou autolesivos, além de agravarem as dificuldades emocionais da criança. Nesse contexto, a adaptação de métodos pedagógicos para criar uma rotina clara e visualmente acessível torna-se crucial.

A criação de um ambiente escolar estruturado e previsível, com regras bem definidas e atividades organizadas, favorece a adaptação das crianças ao ambiente educacional. A comunicação antecipada sobre mudanças, por meio de avisos visuais ou quadros de horários, pode ser uma ferramenta eficaz para diminuir a resistência e a ansiedade diante de alterações no planejamento escolar. Também é importante que a transição entre atividades e momentos da rotina seja cuidadosamente planejada, com o

suporte de profissionais especializados que ajudem as crianças a lidar com as mudanças de forma gradual e adaptada às suas necessidades.

A presença de comportamentos repetitivos, como balançar-se ou girar objetos, foi identificada como uma estratégia de autorregulação para lidar com a ansiedade e o desconforto. Embora tais comportamentos possam ser interpretados como limitantes, eles também podem ser vistos como mecanismos de enfrentamento que proporcionam uma sensação de controle e previsibilidade em um ambiente que, para a criança com TEA, pode parecer caótico e imprevisível. Portanto, é necessário que os educadores compreendam essas manifestações comportamentais como uma resposta ao ambiente, buscando formas de direcionar essas ações para comportamentos mais adequados, ao mesmo tempo em que respeitam as necessidades emocionais da criança.

Uma das questões mais desafiadoras para a inclusão escolar de crianças com TEA é a formação dos educadores. Muitos professores não se sentem preparados para atender às necessidades específicas desses alunos, evidenciando uma lacuna significativa na formação profissional. A literatura nacional revela que a capacitação contínua dos professores, com foco nas particularidades do TEA, é essencial para uma inclusão bem-sucedida. A resistência à inclusão de alunos com TEA pode estar relacionada à visão equivocada de que essa inclusão exige mudanças estruturais profundas no ambiente escolar, quando, na verdade, adaptações pedagógicas e sociais são suficientes para garantir a participação efetiva da criança no processo de aprendizagem.

Portanto, é fundamental que a formação de educadores seja ampliada, abrangendo tanto as questões teóricas quanto as práticas relacionadas ao TEA. Além disso, a criação de um ambiente colaborativo entre professores, terapeutas, psicólogos, familiares e outros profissionais especializados é essencial para que a inclusão não seja apenas uma presença física, mas uma verdadeira participação no processo educacional.

A partir das dificuldades e limitações discutidas, observa-se que a inclusão efetiva de crianças com TEA depende de uma abordagem multidisciplinar e da adaptação constante das práticas pedagógicas às necessidades individuais. A personalização do ensino, a utilização de métodos diferenciados, a criação de um ambiente estruturado e previsível e o suporte especializado são fundamentais para garantir que as crianças com TEA possam se desenvolver de forma plena e integrada na sociedade.

Além disso, é importante destacar que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que vai além da adaptação física do ambiente escolar, englobando a criação de estratégias que favoreçam a comunicação, a interação social, a aprendizagem e o bem-estar emocional dos alunos. O apoio da família, a colaboração entre profissionais e a sensibilização de toda a comunidade escolar são elementos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em suma, os resultados indicam que, embora os desafios sejam numerosos, a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar é possível e eficaz quando adotadas práticas pedagógicas adequadas, respeitando as singularidades de cada aluno e promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreça seu desenvolvimento integral e participativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que afeta profundamente a comunicação, interação social e comportamentos das crianças, exigindo adaptações pedagógicas e estratégias de ensino diferenciadas para promover sua inclusão eficaz no ambiente escolar. Como abordado neste estudo, o TEA se manifesta de forma diversa, com cada criança apresentando desafios e habilidades únicas, o que exige uma abordagem personalizada e flexível por parte dos educadores. As dificuldades enfrentadas por esses alunos, especialmente nas áreas de comunicação verbal e não verbal, exigem uma atenção cuidadosa e um planejamento contínuo, com foco na criação de um ambiente estruturado, previsível e adaptado às suas necessidades. Esse ambiente estruturado é fundamental para que as crianças com TEA possam se sentir seguras e confiantes em suas interações e no processo de aprendizagem. A previsibilidade e a clareza nas rotinas escolares ajudam a reduzir a ansiedade, facilitando a adaptação às mudanças e o enfrentamento de desafios diários. As estratégias pedagógicas devem, portanto, ser flexíveis e ajustadas de acordo com as características individuais de cada criança, apoiando suas potencialidades e apoiando-as nas áreas que apresentam.

A literatura revisada reforça a importância de uma formação específica e contínua para os professores, de modo a prepará-los para lidar com as particularidades dos alunos com TEA. A falta de capacitação e a resistência de alguns educadores às mudanças permitidas para a inclusão indicam a necessidade de um esforço coletivo, envolvendo gestores, especialistas e famílias, para garantir que as práticas pedagógicas sejam adequadas e adequadas. A colaboração entre esses agentes é fundamental para o sucesso da inclusão escolar, garantindo que as crianças com TEA não apresentem apenas presentes na sala de aula, mas participem ativamente e de forma significativa no processo de aprendizagem. A literatura também destaca que a inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade de enriquecimento para toda a comunidade escolar.

Por fim, é essencial que a inclusão de crianças com TEA não seja encarada como uma tarefa isolada ou uma exigência para as escolas, mas sim como um processo contínuo que envolve toda a comunidade escolar. O reconhecimento das limitações e das potencialidades de cada aluno com TEA, aliado a práticas pedagógicas adaptadas, pode garantir uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o pleno desenvolvimento dessas crianças, tanto no âmbito educacional quanto no social. Assim, ao criar um ambiente educacional que respeite as singularidades dos alunos com TEA, não estamos apenas promovendo a inclusão, mas também valorizando a diversidade e fomentando um aprendizado significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

[1] AMATO, Cibelle; FERNANDES, Fernanda. **O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais**. Scielo, [S. l.], p. 1-1, 14 jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pfono/a/8jZLkCWrwwb8KQ5FWCGKGkr/#>. Acesso em: 19 nov. 2023.

[2] BIFANO, Jaqueline. **O autismo e a importância da rotina e previsibilidade**. Dra. Jaqueline BIfano psiquiatria infantil , [S. l.], p. 1-1, 27 abr. 2023. Disponível em: <https://psiquiatrajaquelinebifano.com.br/autismo-rotina-e-previsibilidade/#:~:text=A%20importância%20da%20rotina%20para,sensação%20de%20segurança%20e%20estabilidade>. Acesso em: 20 nov. 2023.

[3] BRIAN, Stephen. **Transtornos do espectro autista**. Manual msd, [S. l.], p. 1-1, 15 fev. 2022. <Disponível em: https://www.msdmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-saúde- infantil/distúrbios-de-aprendizagem-e-do-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>. Acesso em: 20 nov. 2023.

[4] CONECTA, Neuro. **Alfabetização e autismo:** quais são os desafios?. Neuro+conecta , [S. l.], p. 1-1. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/alfabetizacao-e-autismo-quais-sao-os- desafios/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

[5] OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da- inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 20 nov. 2023.

[6] PULY, Amanda. **Por que a mudança é um problema para crianças com autismo?**. Clube Materno, [S. l.], p. 1-1, 22 set. 2016. Disponível em: https://clubematerno.net/2016/09/22/por- que-mudanca-e-um-problema-para-criancas-com-autismo/. Acesso em: 20 nov. 2023.

[7] PIMENTA, Tatiana. Autismo: características, sintomas, desafios e direitos. **Vittude**, [S. l.], p. 1-1, 27 dez. 2017. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/autismo/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

[8] **SABER, Neuro**. A importância da educação infantil para alunos com o Transtorno do Espectro Autista. NeuroSaber, [S. l.], p. 1-1, 4 fev. 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/a-importancia-da-educacao-infantil-para-alunos-com-o- transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

[9] **SABER, Neuro**. Problemas de comunicação e crianças com autismo. NeuroSaber, [S. l.], p. 1- 1, 28 out. 2021. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/autismo-desenvolvimento- da-comunicacao-verbal/#:~:text=A%20comunicação%20verbal%20no%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista&text=Por%20exemplo%2C%20a%20ecolalia%20—%20imitação,si%20mesmos%20em%20terceira%20pessoa. Acesso em: 19 nov. 2023.

Capítulo 9

A formação de professores para efetivação da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA

Jhaniheiry Vasconcelos C. dos Santos
Jucilene Nascimento de Araújo
Ranyelle Lopes Barros

Resumo: O objetivo deste artigo é compreender a importância da formação de professores para efetivar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A discussão dessa temática nos dias atuais ressalta a necessidade de novos debates para assegurar uma promoção eficaz da inclusão, reduzindo formas de discriminação contra alunos que muitas vezes não se adequam aos padrões considerados "normais". Para isso, adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, para analisar textos publicados com base científica. Os resultados destacaram a urgência em priorizar a formação de professores, o que exige reestruturação do currículo por meio de novas abordagens de ensino para lidar com as lacunas existentes. Além de elaborar estratégias que facilitem a interação e o desenvolvimento de habilidades dos alunos com TEA. Conclui-se que, tanto na formação de professores, quanto na utilização dos recursos pedagógicos, é crucial buscar constantemente novas ideias e questionar o "porquê" e o "para quê" sob diferentes perspectivas, levando em consideração as singularidades das crianças com TEA. Isso garantirá que os docentes estejam preparados para exercer sua prática pedagógica com competência e responsabilidade, visando proporcionar uma educação de qualidade e formar sujeitos críticos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inclusão. Formação de Professores. Recursos Pedagógicos.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado "A formação de professores para a efetivação da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)" aborda a necessidade de profissionais qualificados que possuam conhecimentos teórico-práticos adequados para orientar sua prática pedagógica. Discutir essa temática nos dias atuais reforça a importância de novos debates para garantir que a promoção da inclusão seja eficaz, minimizando quaisquer formas de discriminação contra esses alunos, que muitas vezes não se enquadram nos padrões considerados "normais".

No contexto escolar, abordar a inclusão de crianças com TEA implica em acolhê-las e assegurar não apenas o acesso, mas também a sua permanência no sistema educacional. É essencial garantir que seus direitos sejam respeitados, proporcionando-lhes uma educação de qualidade que leve em consideração suas particularidades. Além disso, é fundamental oferecer um ensino que leve em conta sua condição humana, permitindo uma melhor compreensão de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Diante da crescente demanda pela promoção da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos ambientes educacionais regulares, surge a necessidade de investigar: Como a formação docente pode contribuir efetivamente para a inclusão dessas crianças no ambiente escolar?

Assim, este estudo é motivado pela necessidade de destacar a relevância da formação docente para atuar com crianças com TEA. Em algumas circunstâncias, observa-se práticas que não condizem com ações inclusivas, mas, sim, voltadas para uma abordagem segregativa e integradora. Isso muitas vezes ocorre devido à falta de conhecimento por parte dos professores, que enfrentam dificuldades para lidar com as novas demandas do magistério. Espera-se que este estudo contribua não apenas para os professores, mas também para os pais, a comunidade escolar e a sociedade em geral, visando promover ações verdadeiramente inclusivas.

O objetivo principal desta pesquisa, portanto, é compreender a importância da formação de professores na efetivação da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quanto aos objetivos específicos, pretendeu-se: apresentar uma análise conceitual sobre o TEA; discutir a relevância da formação docente para a inclusão e investigar os recursos pedagógicos que podem ser aliados para promover um ambiente inclusivo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. ALÉM DO RÓTULO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A temática “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” tem gradualmente avançado no contexto educacional, considerando dois pontos cruciais: o primeiro é sob a perspectiva da inclusão, o segundo, reconhecendo-o como parte do público-alvo da Educação Especial. Esta modalidade educacional garante diversos direitos às crianças com TEA, incluindo o acesso e a permanência no ensino regular.

Entretanto, ao considerar o contexto histórico, incluindo as mudanças na nomenclatura, compreende-se que houve diversas alterações ao longo do tempo. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição tão abrangente que a introdução do conceito de "espectro" na sua compreensão reconhece que não se trata de uma

entidade única, mas, sim, de um amplo e variado espectro de características e habilidades dentro dessa população, como destacado por Onzi e Gomes (2015). Rodrigues e Spencer (2010, p. 14) reforçam acerca do autismo:

> [...] é um distúrbio do desenvolvimento. [...] A pessoa autista apresenta dificuldades de realizar mudanças em sua rotina diária, no entanto, a capacidade de refazer ações por imitação, de início, posteriormente por transformação, quando é trabalhado o espaço, causalidade e generalidades em suas ações.

Embora a causa do autismo ainda seja desconhecida, existe uma forte possibilidade de estar associada a síndromes genéticas. No entanto, não se pode afirmar de forma predominante, pois há outras possibilidades de suas causas, por exemplo, em algumas situações, uma criança nasce com autismo e pode tornar-se um adulto com autismo, mas nem sempre haverá uma inabilidade inata para se relacionar emocionalmente com os outros. De Freitas e Ferret (2013) apontam em estudos realizados que:

> Os fatores biológicos (anormalidades biológicas do sistema nervoso central causadas por lesões, infecções, desnutrição ou exposição à toxinas), os genéticos (história familiar de depressão, por exemplo), os psicossociais (disfunções na vida familiar, discórdia conjugal grave, psicopatologia materna, criminalidade paterna, falta de laços afetivos entre pais e filhos), os eventos de vida estressantes (morte ou separação dos pais) e a exposição aos maus-tratos (negligência, abuso físico, psicológico ou sexual) (p.2).

Logo, pode acontecer, seja devido a fatores biológicos, genéticos, psicossociais, eventos de vida ou maus-tratos, o autismo também é considerado um transtorno psíquico. Essa condição frequentemente se manifesta através de comportamentos atípicos que não seguem os padrões típicos de desenvolvimento, o que pode ser observado nos ambientes sociais. Em termos epistemológicos, o "autismo" deriva da palavra grega "autos", que significa "próprio ou de si mesmo". Ele é caracterizado como um distúrbio neurológico que se manifesta na infância, causando atrasos no desenvolvimento, tanto na aprendizagem quanto na interação social da criança.

A partir dessa descrição inicial, várias explicações para o autismo surgiram. Em 1943, Leo Kanner descreveu a condição como um distúrbio autístico do contato afetivo, destacando características como isolamento extremo, obsessividade, estereotipias e ecolalias. No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger publicou sua tese de doutorado, na qual descreveu crianças com características semelhantes às descritas por Kanner, utilizando o termo "Psicopatia Autística" e empregando o mesmo termo "autista" para descrever os sintomas (VARELLA & AMARAL, 2018).

Em 2013, O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), publicado em 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), introduziu uma terminologia atualizada ao adotar a expressão "Transtorno do Espectro do Autismo" (TEA). Essa designação refere-se a indivíduos com neurodesenvolvimento atípico caracterizado por déficits na comunicação, comportamentos repetitivos e restritos. Além das implicações mencionadas, observa-se que o autismo é um dos transtornos que tem apresentado crescimento nos últimos anos, principalmente entre os homens, isto é, “a proporção de diagnóstico de autismo é de 4 homens para cada mulher” (DA SILVA MOREIRA; ARAGÃO, 2022, p.18).

Além disso, de acordo com o manual mencionado, as manifestações do transtorno também variam amplamente dependendo da gravidade da condição autista. Dessa forma, são estabelecidos diferentes níveis e classificações, que podem variar de leves a severos, afetando o processo de aprendizagem e podendo apresentar características típicas e atípicas, conforme a tabela 1:

Tabela 1: Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo muito apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidade e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para ser óbvio ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, com apenas falhas em interações recíprocas com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividades. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DIAGNÓSTICO (2014, p.96).

Esses níveis de gravidade estão associados aos desafios enfrentados pela pessoa diagnosticada com autismo na comunicação social. No nível 1, que requer menos apoio, o indivíduo pode apresentar déficits na comunicação social e dificuldades em iniciar conversas, além de demonstrar resistência a mudanças na rotina e desorganização para a independência. No nível 2, que demanda apoio substancial, são visíveis dificuldades em lidar com mudanças e outros comportamentos que afetam o funcionamento diário. Já no nível 3, que necessita de um apoio muito substancial, há déficits graves na comunicação verbal e não verbal, limitando a capacidade de iniciar interações sociais e respondendo de forma mínima às tentativas sociais dos outros.

Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o autismo se enquadra nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e é descrito como um "grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo".

Observa-se, então, que o autismo, assim como todas as deficiências, dificuldades e síndromes, possui características peculiares, e é importante observar alguns sintomas

comportamentais, como excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, além de limitações na atividade e interesses restritos e fixos, entre outros. A Lei N.º 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante a esses indivíduos, entre outros direitos, o acesso à educação. O TEA é caracterizado no artigo 1º da seguinte maneira:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
>
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, Lei N.º 12.764, 2012).

Com base nas características mencionadas anteriormente, é possível compreender as dificuldades que crianças portadoras desse transtorno enfrentam no ambiente escolar. A falta de interação com os colegas e a exclusão das brincadeiras e atividades cotidianas da escola podem impactar significativamente sua aprendizagem. No entanto, é importante destacar que o TEA não deve ser encarado como uma limitação em todo o processo de aprendizagem, mesmo que algumas crianças possam apresentar comprometimento cognitivo em determinados campos, assim como qualquer pessoa, elas têm seu próprio tempo, ritmo e forma de aprender.
Por isso, é necessário abordar cada estudante com autismo em sua singularidade. Não é possível generalizá-los e tratá-los de forma igualitária; em vez disso, é fundamental tratá-los de forma equitativa (CITAR DCNS CONCEITO DE EQUIDADE), levando em consideração suas necessidades individuais e características específicas.

> [...] qualquer que seja o pensamento sobre o autismo, ele vai incorporar a necessidade de considerá-lo isoladamente, cérebro por cérebro, filamento por filamento do DNA, característica por característica, ponto forte por ponto forte e, talvez o mais importante, indivíduo por indivíduo (GRANDIN; PANEK, 2021, p. 211).

Cada criança com TEA é única e pode apresentar uma ampla variedade de habilidades e desafios específicos que requerem abordagens educacionais adaptadas e personalizadas para garantir o máximo sucesso. Dependendo da gravidade, o TEA pode impactar o desenvolvimento cognitivo da criança, variando desde deficiência intelectual grave, moderada, leve ou limítrofe, até mesmo podendo estar dentro da média ou acima da média nos casos de TEA de alto funcionamento, o que retorna anteriormente a discussão acerca dos níveis de gravidade. As crianças com TEA também têm direito à inclusão escolar e todos os direitos previstos em documentos legais, tais como:

1) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que garante-lhes proteção integral e prioritária por parte da família, da sociedade e do Estado;

2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece a oferta da Educação Especial como um dever do Estado, com início de zero anos ao longo da vida, assim como, oferecem subsídios para sua permanência na escola;

3) O Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015 que assegura que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos independente de questões físicas, intelectuais e sensoriais, assegurando-lhe as condições necessárias para efetivação de uma educação de qualidade.

A garantia do direito à educação é fundamental para a inclusão das crianças com TEA na escola. No entanto, muitas vezes as pessoas envolvidas nesse processo se deparam com a realidade de que algumas escolas ainda não estão devidamente preparadas para receber alunos com deficiências, transtornos, dificuldades ou síndromes, o que dificulta o processo de ingresso desses alunos. Nesse contexto, a inclusão dessas crianças representa uma concepção de ensino que visa combater qualquer forma de discriminação e preconceito, garantindo que elas tenham os mesmos direitos assegurados a qualquer cidadão, especialmente o direito à educação, o que se constitui como um pré-requisito para a efetivação dos princípios constitucionais.

2.2. A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATENDER ÀS SINGULARIDADES DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

Encerra-se no tópico anterior discutindo a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Este acesso, inclusive, é garantido constitucionalmente como um direito público subjetivo que não pode ser violado sob quaisquer circunstâncias. No entanto, a mera inclusão não é o bastante para garantir o desenvolvimento biopsicossocial desses alunos. É essencial a presença de um docente capaz de realizar as intervenções necessárias, tanto no ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especial (AEE), pois em ambas situações, o professor deve possuir um conhecimento teórico-prático de ações pedagógicas que promovam efetivamente essa inclusão.

Considerando as especificidades e singularidades dos alunos com TEA, é fundamental priorizar uma formação docente que capacite os profissionais para mediar eficazmente o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta as necessidades individuais dos alunos e buscando ativamente atendê-las, o que implica em colocar os alunos como protagonistas ativos de seus próprios conhecimentos. Para isso, os professores devem possuir um conhecimento adequado, evitando que suas práticas sejam vazias e sem intencionalidades claras, o que consequentemente impacta no desenvolvimento e interações destes alunos.

No que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com alunos com TEA, é importante destacar duas vertentes a serem discutidas: aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado e os professores do Ensino Regular. Ambos desempenham um papel fundamental em uma ação conjunta voltada para a promoção da inclusão.

Acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008) destaca que: “o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.1), na qual deverá ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola no turno inverso ao que o aluno

encontra-se matriculado, bem como, visa atender as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

O documento mencionado ressalta a importância de os professores possuírem uma formação que os habilite para o exercício da docência e que seja específica na área de educação especial, seja por meio da formação inicial ou continuada. Ainda, entre diversas atribuições, destacam-se a necessidade de orientar as famílias quanto à utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidades, estabelecer articulações com os professores da sala comum e promover atividades e espaços de participação com as famílias e com as áreas intersetoriais.

Quanto a formação para atuação no ensino regular em parceria com o AEE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LBD nº 9394/96, no artigo 58, inciso III, afirma: "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996, p.35). No artigo 61, referente aos profissionais da educação, destaca-se que a formação desses profissionais deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, com base no princípio de "a presença de sólida formação básica, proporcionando o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais necessários para suas competências profissionais" (p.38).

Além disso, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo 62, para que o docente atue na Educação Básica, é necessário possuir formação em nível superior, em curso de licenciatura plena. É admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Conforme destacado por Tardif (2005, p. 33), o trabalho com seres humanos exige que os profissionais realizem uma série de atividades, incluindo "instruir, supervisionar, divertir, cuidar e controlar", todas essenciais nas tarefas diárias dos docentes. Por sua vez, Arribas et al. (2004) argumentam que a formação do professor deve ser percebida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado em um conhecimento profundo sobre o aprendiz.

Essa discussão é relevante, pois as características do autismo representam desafios significativos para o processo de inclusão, pois a falta de preparo e conhecimento por parte dos professores é um dos fatores mais prejudiciais nesse processo, uma vez que o transtorno possui etiologias múltiplas e complexas, contribuindo para que esses desafios se manifestam tanto no ambiente escolar quanto fora dele, destacando a necessidade de oferecer toda a atenção, respeito e garantia de um processo educacional que atenda às especificidades desses alunos. Nessa perspectiva, Carvalho (2004) afirma:

> As mudanças no pensar, no sentir, e fazer educação para todos não ocorrem num estalar dos dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas, não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer, para mencionar algumas (p.77).

Assim, busca-se um ensino e prática diferenciados, nos quais o professor não esteja tão preso à abordagem tradicionalista de ensino, mas compreenda a importância de uma visão menos centrada no conteúdo, de modo que os alunos não sejam apenas receptores passivos de informações, mas, sim, sujeitos críticos e autônomos em suas aprendizagens. É compreensível que os professores possam enfrentar dificuldades ao modificar suas práticas anteriores, no entanto, é de suma importância que repensem seus papéis sociais e os impactos de suas experiências na vida dos alunos, tornando-se agentes ativos de transformação, o implica em ressignificar suas práticas a partir de um processo formativo contínuo, ou seja, em constante reflexão e ação.

É crucial o entendimento da influência que as instituições de ensino superior precisam exercer. Para isso, devem adaptar-se para proporcionar e garantir aos professores uma formação que os capacite a lidar com crianças que possuam necessidades especiais, indo além dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, bem como, possa ser capaz de reconhecer, compreender e atender às necessidades individuais de cada aluno, independentemente das diferenças. Por fim, a problemática associada à falta de qualificação docente destaca a necessidade urgente de reconhecer a importância dessa questão e dedicar a devida atenção a ela.

2.3. RECURSOS PEDAGÓGICOS COMO ALIADOS PARA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TEA

Para promover a inclusão efetiva, é fundamental não apenas enfatizar o conhecimento teórico na formação do professor, mas também fornecer ferramentas práticas para serem aplicadas em sua pedagogia. Isso implica em disponibilizar recursos pedagógicos, incluindo os tecnológicos, que sejam aliados na promoção da formação integral e de qualidade das crianças com TEA. Neste contexto, promover a inclusão escolar dessas crianças requer a criação de ambientes inclusivos que ofereçam materiais adaptados às suas necessidades, recursos de apoio pedagógico para fomentar a participação e o progresso educacional dos alunos, bem como a disponibilidade de profissionais especializados para auxiliar nesse processo.

Maia e Jacomelli (2019, p.3) enfatizam que “as estratégias voltadas ao aprendizado da criança TEA devem ser adaptadas e direcionadas ao avanço das habilidades do aluno, visando romper as dificuldades encontradas em seu desenvolvimento”, isso significa que é essencial fornecer um atendimento individualizado a esses alunos, especialmente evitando situações que possam causar agitação ou estresse, o que poderia prejudicar sua concentração nos estudos. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são recursos valiosos, pois possibilitam que os alunos desempenham diversas funções e utilizam diferentes linguagens, adaptando-se às necessidades específicas dos alunos. Elas podem ser aplicadas em uma variedade de contextos, oferecendo modificações precisas, tais como: dinâmicas envolvendo vídeos, filmes ou jogos que também são estratégias interessantes a serem incorporadas em sala de aula, em colaboração com os responsáveis, visando a integração dos colegas, da escola e da família no processo educacional como um todo.

De acordo com Bittencourt et al. (2021), os jogos aplicados na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm demonstrado contribuir significativamente não apenas para o processo de aprendizado, mas também para o

desenvolvimento do raciocínio, concentração e habilidades de comunicação social. O uso de jogos como quebra-cabeças, xadrez e damas pode proporcionar uma maneira lúdica e eficaz para os alunos fixarem os conteúdos trabalhados em sala de aula, ou seja, para que o processo de inclusão ocorra de forma efetiva, é crucial que haja integração socioafetiva e que a escola reestruture seu currículo, estratégias, recursos e materiais para atender de forma eficiente às demandas dos alunos e da comunidade escolar.

Morgado (2011), ao considerar o processo educacional inclusivo de alunos com TEA, identificou que, entre várias estratégias apresentadas pelos professores que atuavam com esses alunos, o uso de suportes visuais se destacou como o mais eficaz, especialmente a utilização de tecnologias de comunicação, como tablets e aplicativos de chat, pode ser empregada para incentivar a comunicação espontânea, gravar conteúdos, acessar ambientes virtuais de aprendizagem e uma variedade de recursos, como vídeos, imagens e gráficos, que podem auxiliar no processo de aprendizagem.

O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) também se torna um recurso pedagógico aliado para a inclusão, pois possibilita alternativas de linguagens. Por meio dele, uma pessoa pode dar uma figura representando um item desejado para um "parceiro de comunicação", que imediatamente aceita a troca como um pedido. “Nas fases mais avançadas, os indivíduos aprendem a responder perguntas e fazer comentários” (LÓSS et al, 2023, p.7). Em consonância com a Comunicação Aumentativa e Alternativa, esse sistema pode contribuir para as interações sociais, principalmente das crianças com TEA, na medida que estabelece a comunicação com seus interlocutores.

Schirmer e Nunes (2011) enfatizam que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) deve servir como um facilitador nas atividades escolares, superando as barreiras da ausência de fala e possibilitando uma participação ativa dos alunos. Eles ressaltam a importância de reunir recursos simples e de baixa tecnologia para esse fim. Oliveira (2018) complementa essa visão, citando exemplos como pranchas e catálogos contendo símbolos gráficos, como fotos, figuras, desenhos, letras, palavras e sentenças, além disso, ela menciona sistemas computadorizados e softwares específicos, bem como adaptações em mobiliários, computadores, tablets, mouses e equipamentos de auxílio para déficits sensoriais.

Além dos recursos tecnológicos mencionados, é importante considerar outras abordagens que podem enriquecer o processo de comunicação aumentativa e alternativa. Entre elas:

a) Atividades de coordenação motora fina, as quais promovem a sincronia entre os movimentos cerebrais e os músculos, incluindo tarefas como alvos, escrita, traçados, recortes, entre outras, conforme destacado por Correia (2006);

b) Utilização de blocos lógicos para estimular conceitos matemáticos, como noções de conjuntos, tamanhos, espessuras, entre outros e;

c) Incorporação de quebra-cabeças no processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento de conceitos abstratos (MAIA e JACOMELLI, 2019).

Essas abordagens complementam os recursos tecnológicos e proporcionam uma variedade de formas para promover a participação ativa e a aprendizagem dos alunos. Por fim, dadas as características únicas desses alunos, é crucial implementar medidas de apoio à aprendizagem, incluindo intervenções diretas e estratégias específicas para assegurar seu progresso educacional. A seleção criteriosa de recursos didáticos desempenha um papel crucial na assimilação de conteúdo e na eficácia da aprendizagem

para estudantes com TEA. Seja por meio de tecnologia ou não, a utilização de jogos, figuras geométricas e outros materiais tangíveis, combinados com um suporte individualizado, pode promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa para esses alunos.

3. METODOLOGIA

Em princípio, é preciso ter clareza quanto ao escopo da pesquisa, como menciona De Lunetta (2023), que ressalta a importância de imergir intelectualmente em busca de novas descobertas, tanto no âmbito tecnológico quanto científico, pois o foco reside em avançar nos conhecimentos e aprendizados. Andrade (2001) reforça que a pesquisa científica adota procedimentos sistemáticos, ancorados em raciocínio lógico e com métodos que direcionam para encontrar soluções aos problemas pesquisados, isto é, especificamente neste artigo, amplia-se as perspectivas acerca da formação docente para efetivação da inclusão.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se a abordagem da pesquisa bibliográfica, que engloba a leitura, análise e interpretação de textos publicados. Essa abordagem requer dedicação incansável, um estudo meticuloso e uma análise perspicaz por parte do pesquisador (De Lunetta, 2023). Nesse sentido, foram utilizados artigos, livros, teses e dissertações que abordam sobre o tema em questão, reconhecidos pela comunidade científica, selecionados de forma criteriosa e crítica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As informações reunidas para a pesquisa foram minuciosamente debatidas e analisadas à luz das teorias apresentadas ao longo do artigo. Ao considerar a perspectiva do profissional docente, é evidente a importância de uma formação que priorize a inclusão dos alunos com TEA, o que não se não se limita apenas a títulos acadêmicos, mas também requer um conhecimento teórico-prático sólido sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Nos estudos de Mantoan (1997), Carvalho (2004) e Fourez (2008), destaca-se que a escola também é responsável pela inclusão, representando um desafio significativo para os profissionais da educação, especialmente diante do aumento do número de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação matriculadas no ensino regular, entre estes, por sua vez, os achados de Rodrigues e Spencer (2012), Onzi e Gomes (2015), Varella e Amaral (2018) enfatizam a natureza do autismo como um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por uma ampla variedade de manifestações individuais.

Quando se trata da inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares, Oliveira (2020) ressalta que é comum os professores não estarem devidamente preparados para receber esses alunos, isto é, exige um conhecimento substancial e uma preparação adequada para oferecer o suporte necessário. Essa lacuna na formação e no entendimento do transtorno é uma das principais dificuldades enfrentadas ao trabalhar com crianças com TEA.

Neste contexto, a formação permanente emerge como uma premissa fundamental para garantir que os professores possam adquirir o conhecimento necessário para lidar com crianças com TEA. Além disso, essa formação contínua também ajuda os professores a enfrentarem seus medos diante dos desafios existentes, o que é natural quando há desconhecimento sobre o transtorno.

> A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresenta, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.[...] Isto, infelizmente, ainda é feito em algumas realidades escolares, em especial no que diz respeito aos alunos com deficiência. Nesses casos, a inclusão se reduz a um espaço de socialização. Se faz necessário que esta seja desenvolvida com mais responsabilidade, observando aspectos relacionados à escola, ao aluno e também ao docente. A inclusão é um processo complexo que deve ser respeitado, atendido e não minimizado (GALVÃO FILHO e MIRANDA, 2012, p. 34).

Essa formação continuada proporcionará aos professores a segurança necessária para ressignificar sua prática à medida que entram em contato com novos conhecimentos. Além disso, sentir-se apoiado pelas instituições de ensino é essencial para lidar com a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com TEA ou outras singularidades, entretanto, essa abordagem deve ser tratada como uma prioridade, pois a formação inicial por si só não é suficiente para garantir a assimilação desse conhecimento, tornando necessários cursos de qualificação constantes para aprimorar as habilidades dos professores ao longo de suas carreiras.

Como mencionado anteriormente, a escola desempenha um papel central na promoção da inclusão. No entanto, a responsabilidade não recai exclusivamente sobre os professores, sendo fundamental estabelecer uma gestão democrática que conte com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo pais e a sociedade em geral. Somente através dessa ação conjunta é possível minimizar qualquer atitude de segregação em relação a esses alunos, evitando assim a mera ilusão de inclusão.

Oliveira (2018) afirma que, para que a escola se converta em inclusiva, necessita se posicionar frente a algumas ações, tais como: “capacitação da equipe escolar para lidar com as diferenças; aquisição de recursos e material pedagógico; identificação de problemas na estrutura do prédio escolar, com realização das devidas adequações; e elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda a todos” (p.34). Quanto aos recursos pedagógicos, é crucial que a família participe ativamente do processo de escolha. Sua participação pode contribuir para a continuidade das atividades para além do ambiente escolar, permitindo que a linguagem, por exemplo, seja trabalhada em outros contextos.

Por fim, é fundamental que toda a comunidade escolar que lida com crianças com TEA busque continuamente conhecimento e significado em sua profissão e prática pedagógica. Isso implica estar disposto a enfrentar desafios, ser aberto a novas ideias e mais flexível, além de priorizar a formação de professores, o que requer uma ressignificação do currículo por meio de novas propostas de ensino para abordar as lacunas existentes, além disso, é crucial elaborar estratégias que facilitem a interação e o desenvolvimento de habilidades dos alunos com TEA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa concentrou-se em compreender a formação de professores sob a perspectiva da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando-a como uma temática relevante e indispensável nos dias atuais. É essencial discuti-la para garantir que toda a trajetória dos marcos legais relacionados à inclusão não seja invalidada e que possa ser concretizada atualmente. Isso inclui assegurar, de acordo com os princípios constitucionais, o acesso à educação como um direito público subjetivo, por exemplo.

Sabe-se que a formação docente é um processo de aprendizagem indispensável para que o profissional esteja preparado para lidar com os desafios que permeiam sua prática pedagógica, o que vai além do conhecimento conceitual, envolvendo também a atribuição de significado às próprias experiências como um ser em constante formação. Compreender as nuances que permeiam o exercício do magistério implica em se familiarizar com a realidade que o cerca, permitindo identificar as deficiências e lacunas que, por vezes, não são sanadas ainda na formação inicial.

No que diz respeito aos recursos pedagógicos, estes podem ser aliados importantes na promoção da inclusão de crianças com TEA. Ferramentas como jogos e atividades podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, na compreensão de conceitos abstratos e no aprimoramento do raciocínio matemático, além de os recursos tecnológicos, como a gamificação, têm demonstrado resultados significativos no desenvolvimento das habilidades das crianças com TEA.

Em resumo, tanto na formação de professores quanto na utilização dos recursos pedagógicos, é essencial buscar constantemente novas ideias e questionar o "por que e para quê" sob diferentes perspectivas, considerando as singularidades das crianças com TEA. Isso garante que os docentes estejam seguros para exercer sua prática pedagógica com competência e responsabilidade, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade e formar sujeitos críticos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

[1] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

[2] ANDRADE, Maria M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

[3] ARRIBAS, Teresa et al. **Educação infantil:** desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[4] BITTENCOURT, J. C. F. , D. P. S., T. P. T., M. C. R. **Projeto educação matemática e autismo:um relato de experiência sobre produção e aplicação de jogos na educação inclusiva**. XIV EGEM (Encontro Gaúcho de Educação Matemática) A Educação Matemática do presente e do futuro: residências e perspectivas 21 a 23 de julho 2021- UFPel (edição virtual).2021.

[5] BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.**Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF, 13 de jul. 1990.Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26.out.2023.

[6] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.Acesso em: 26.out.2023.

[7] BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.Acesso em:26.out.2023.

[8] BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2008.

[9] BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. I**nstitui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

[10] CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos IS**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

[11] CARNEIRO, R. U. C. 2012. Formação de professores da Educação especial a inclusiva – alguns apontamentos. IN: ZANIOLO, L. O.; DALL' ACQUA, M. J. C. **Inclusão Escolar:** pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

[12] CORREIA, N. **Estudo exploratório dos níveis de coordenação motora em indivíduos com perturbações do espectro do autismo.** 2006. Dissertação.(tese de mestrado).FADEUP.edição do autor, Brasil. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13809/2/22266.pdf. acesso em 15 set. 2023.

[13] DA SILVA MOREIRA, Marcos; ARAGÃO, Gislei Frota. Levantamento histórico de publicações sobre o transtorno do espectro autista inseridas na plataforma pubmed de 1946 a 2022. **Transtorno do espectro autista: concepção atual e multidisciplinar na saúde**.

[14] FERRET, J. C. F. ; FREITAS, M. A. L. . **Práticas de intervenção em saúde mental na infância**. In: VIII EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica do Cesumar, 2013, Maringá. VIII EPCC, 2013.

[15] DE LUNETTA, Avaetê; GUERRA, Rodrigues. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.

[16] FOUREZ, G. **Educar** - docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.

[17] GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo**. Salvador: Edufba, 2012.

[18] GRANDIN, T; PANEK, R. **O cérebro autista pensando através do espectro**.14ª ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 2021.

[19] LÓSS, Juliana Da Conceição Sampaio et al.. **Análise das metodologias e recursos pedagógicos utilizados no tea**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/95160>. Acesso em: 03/04/2023.

[20] MAIA, Maria Suely Deganutti; JACOMELLI, Milleni Kelly. A importância do ensino especializado, na sala de recursos, como estratégia de aprendizagem na formação da criança com TEA. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 11, p. 320-337, 2019.

[21] MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:**contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon. 1997.

[22] MORGADO, Marta. **Literatura em língua gestual.** In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena;LUNARDI-LAZZARIN,Márcia Lise. CULTURA SURDA: Na contemporaneidade negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ulbra, p.151-171.2011.

[23] ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. **Transtorno do Espectro Autista:** a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, 2015.

[24] OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública,** v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em:

[25] <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em 08 Out. de 2023.

[26] OLIVEIRA, Denise. **Formação de professores para a utilização de tecnologia assistiva em comunicação aumentativa e alternativa**. 2018.

[27] RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **Criança autista:** um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: WAK Editora. 132p.2013.

[28] SCHIRMER, C.R.; NUNES, L.R.O.P. Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In: NUNES, L.R.O.P et al. (Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011.

[29] TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

[30] VARELLA, A. A. & AMARAL, R. N. (2018). **Os sinais precoces do Transtorno do Espectro Autista.** In A. C. Sella, & D. M., Ribeiro, Daniela Mendonça. Análise do comportamento aplicada ao Transtorno do Espectro Autista (pp 38-44). Curitiba: Appris, 2018.

Capítulo 10

A promoção da inclusão no âmbito educacional e familiar no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Alzenira Santos Tomás
Andréia Souza da Silva
Ranyelle Lopes Barros
Belmiro Medeiros da Costa Júnior

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender a participação dos contextos educacional e familiar na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é um tema complexo que apresenta diversos desafios para compreensão, exigindo uma abordagem sensível que leve em consideração a interação entre esses dois âmbitos fundamentais. Para abordar essas questões, é essencial uma compreensão aprofundada do papel desempenhado pela escola e pela família, conforme discutido nesta pesquisa. A metodologia adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica, utilizando estudos científicos disponíveis em bancos de dados, como o Banco de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados revelam que a escola desempenha um papel crucial na garantia da educação inclusiva para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, enquanto a participação ativa da família é fundamental para efetivar a inclusão das crianças com TEA.

Palavras-chave: Escola. Família. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema amplamente discutido e que apresenta inúmeros desafios para compreensão, uma vez que cada criança possui suas próprias singularidades e necessidades específicas. Para abordar essas questões, é fundamental ter uma compreensão sensível da participação dos âmbitos educacional e familiar, conforme apresentado e discutido nesta pesquisa.

Cury (2015) reforça a importância da conscientização sobre a participação da família no contexto da promoção de uma educação inclusiva. Essa consciência é fundamental para superar as limitações que, por vezes, se tornam barreiras impostas pela sociedade, na luta pelos direitos e na construção de pessoas autônomas. Dessa forma, é inegável que não se pode dissociar a escola e a família quando se busca proporcionar uma melhor qualidade de vida para a criança com TEA, pois cada uma dessas instituições assume responsabilidades distintas, porém complementares, incluindo a necessidade de oferecer um ambiente seguro, afetivo e acolhedor para elas. Assim, como a participação da escola e da família podem contribuir para promoção da inclusão?

A pesquisa se justifica pela necessidade de conscientização de que não é possível garantir uma educação inclusiva para alunos com TEA sem mudanças de atitude tanto por parte da escola quanto da família, além da sociedade em geral. O conceito de inclusão não deve ser restrito, mas sim abrangente, aplicável a todos, proporcionando uma visão de mundo diferenciada. No entanto, observa-se um distanciamento real entre essas instituições: de um lado, a não aceitação do diagnóstico por parte da família, e do outro, a promoção de uma inclusão falsa, marcada pela segregação.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a participação dos âmbitos educacionais e familiares na inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Especificamente, o primeiro aspecto apresenta breves considerações sobre o TEA; o segundo aborda a participação da escola no processo de inclusão; e o terceiro foca na participação da família.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

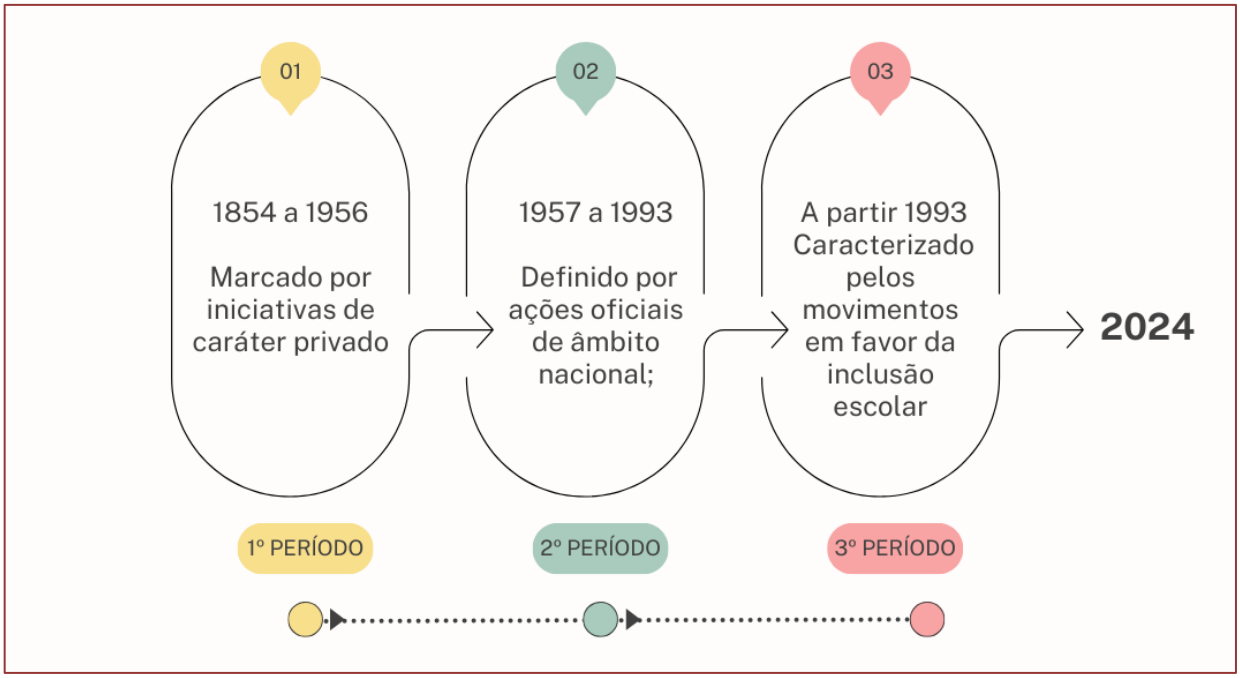
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Atualmente, o contexto histórico da luta enfrentada pelas pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela descobertas fascinantes e avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Esses progressos são notáveis dentro de um cenário marcado por diversos paradigmas, incluindo exclusão, segregação e inclusão, que moldaram não apenas o sistema educacional, mas também a sociedade em geral.

É importante ressaltar que ao explorarmos o contexto histórico, estaremos abordando também a área da Educação Especial, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, no seu artigo 58, abrange educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse contexto, examinaremos os desafios históricos enfrentados por aqueles considerados "desfavorecidos" pela sociedade devido à sua não conformidade com os padrões comportamentais esperados, especialmente as pessoas afetadas por transtornos ou deficiências.

Mantoan (2002) retrata que esse segmento da nossa população foi inspirado por experiências norte-americanas e europeias, nas quais alguns brasileiros dispuseram a organizar e implementar ações isoladas para atender essas pessoas que apresentavam alguma deficiência física, sensorial ou mental, iniciando-se no século 19. Para a autora, esse contexto pode ser dividido por três períodos, a saber:

Figura 1: Períodos históricos da Educação Especial – Mantoan (2022)



Fonte: autoria própria (2024).

No primeiro período, foi marcado pelo atendimento clínico especializado através do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854 que assumia uma função assistencialista e segregativa. O segundo foi através de criação de campanhas, dentre elas a "Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES", nos anos de 1957. Neste mesmo ano, ainda foram instituídas outras campanhas que permeiam até os dias atuais. Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial, responsável pela estruturação dessa modalidade. Por fim, a constituição de políticas de inclusão que viabilizassem que os direitos fossem reconhecidos e respeitados em suas necessidades (MANTOAN, 2002).

Entretanto, a trajetória desse público por muito tempo foi marcada pela exclusão na qual era uma realidade comum. Rodrigues e Maranhe (2012) destacam esse abandono das crianças inocentes nascidas com deficiência, muitas das quais eram acolhidas em instituições religiosas que buscavam famílias dispostas a adotá-las. Essas crianças frequentemente enfrentam a falta de apoio e cuidado adequados, refletindo a herança deixada pelas famílias.

Ao longo dos anos, diversos clínicos, psiquiatras e pesquisadores de áreas afins dedicaram-se ao estudo do autismo, contribuindo para várias evoluções conceituais no

campo. Uma dessas análises define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um grupo diversificado de condições caracterizadas por certo grau de dificuldade no convívio social, na comunicação verbal e não verbal, além de interesses específicos por atividades realizadas de forma repetitiva, em alguns casos agressividade, gritos, birras, automutilação, choro ou risos inapropriados (OLIVEIRA; TOMAZ, 2021).

Especificamente sobre o Transtorno do Espectro Autista, Kanner (1943) foi o primeiro a tratar sobre o tema, na qual inicialmente era denominado "Distúrbio Autístico do Contato Afetivo", caracterizado com comportamentos bem específicos, tais como: "perturbação das relações afetivas com o meio, solidão artística extrema, inabilidade do uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspectos físicos aparentemente, normal, porém ritualísticos, e de início precoce" (VIANA et al, 2020, p.1).

Kanner (1943) salienta:

> [...] estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com pessoas, biologicamente previsto [...]. Se esta hipótese está correta, um estudo posterior [...] talvez permita fornecer critérios concretos relativos às noções ainda difusas dos componentes constitucionais de reatividade emocional [...] aqui temos exemplos puros de distúrbios autísticos inatos de contato afetivo. [...] O transtorno "patognomônico" fundamental é a incapacidade da criança de relacionar-se de modo usual com pessoas e situações desde o início da vida Existe desde o início, uma extrema solidão autista que, sempre que possível, desconsiderar, ignora, exclui tudo o que vem de fora (p. 170 e 242).

Embora haja características observáveis e identificáveis no TEA, não há um consenso sobre suas causas, tornando-o ainda em grande parte desconhecido. Existem teorias que sugerem uma possível relação com regiões específicas do cérebro, mas ainda não se chegou a um acordo definitivo sobre causas hereditárias ou não. Os debates se concentram na possibilidade de fatores ambientais, especialmente durante a gestação, desempenharem um papel significativo, porém, novamente, não há consenso sobre esse ponto.

No Brasil, em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como "Lei Berenice Piana". Essa legislação representa um marco significativo ao reconhecer e dar importância às pessoas com autismo na sociedade brasileira. A lei estabelece que, para todos os efeitos legais, o autismo é agora oficialmente considerado uma deficiência.

Com a sanção da Lei nº 12.764 em 27 de dezembro de 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo passou a receber uma visibilidade mais expressiva no Brasil. O art. 3º desta lei estabelece diversos direitos para essas pessoas, incluindo:

> I - a garantia de uma vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança e acesso ao lazer; II - proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - acesso a ações e serviços de saúde, visando atender integralmente às suas necessidades, como: a) diagnóstico precoce, mesmo que não definitivo; b) atendimento multiprofissional; c) nutrição adequada e terapia nutricional; d) medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento; IV - acesso a: a) educação e ensino profissionalizante; b) moradia, incluindo residências protegidas; c)

> mercado de trabalho; d) previdência social e assistência social (BRASIL, 2012, s.p).

A promulgação de leis que visam assegurar os direitos das crianças com deficiência é, sem dúvida, um avanço genuíno. No entanto, é imperativo questionar se essas medidas abordam adequadamente as necessidades reais dessas crianças ou se, por outro lado, estamos diante de uma transferência de responsabilidades. É essencial questionar se as escolas possuem a estrutura e o preparo necessário para oferecer o suporte adequado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, a valorização dos profissionais que dedicam seu trabalho a essas crianças é crucial para garantir uma verdadeira inclusão no ambiente escolar.

2.2. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE EDUCACIONAL

No que concerne à questão da escolarização, é fundamental reconhecer que a Constituição Federal de 1988, no Artigo 5º, estabelece: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, assegurando a brasileiros e estrangeiros residentes no país o direito inviolável à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” Isso significa que a legislação brasileira não faz distinções entre pessoas, independentemente de gênero, assegurando igualdade de direitos e deveres a todos.

Neste contexto, a Educação é destacada como um direito essencial, garantido pelos artigos 6º e 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelecem: "A educação, direito de todos e responsabilidade do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento integral do ser humano, sua capacitação para o exercício pleno da cidadania e sua aptidão para o trabalho." Essa disposição abrange explicitamente as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e aquelas com altas habilidades ou superdotação, reforçando o princípio da inclusão e da igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são incluídas no âmbito da Educação Especial, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, artigo 58. Esta legislação define a Educação Especial como uma modalidade de ensino voltada prioritariamente para o atendimento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, dentro do contexto da rede regular de ensino. A legislação mencionada esclarece que, quando necessário, devem ser providenciados serviços de apoio especializado dentro da escola regular para atender às necessidades específicas dos alunos da educação especial (§ 1º). Além disso, os sistemas de ensino devem garantir:

> I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
>
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do

> ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
>
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
>
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p.26).

Na atual estrutura das políticas públicas de educação especial, o Atendimento Educacional Especializado se configura como um dos serviços pedagógicos adicionais à escolarização. Este serviço é essencial, pois lida diretamente com as necessidades específicas de cada criança. Mesmo que compartilhem o mesmo diagnóstico, cada uma é única em todos os aspectos de suas vidas, requerendo, portanto, uma atenção individualizada. (GOMES E MENDES, 2010; BAPTISTA, 2011).

A escola, enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento integral do indivíduo, tem se preocupado cada vez mais com a qualidade do ensino e com as condições físicas do ambiente escolar para garantir o acesso de todos os alunos. Mesmo com a legislação que respalda o direito à educação inclusiva em escolas regulares, muitas instituições, especialmente aquelas construídas nas décadas de 80 e 90, ainda possuem estruturas inadequadas, o que dificulta o pleno acesso. Infelizmente, a falta de cumprimento da lei ainda é um obstáculo para garantir os direitos deste público-alvo.

É importante destacar que, apesar das inúmeras oportunidades de participação e aprendizagem oferecidas no ambiente escolar, as dificuldades de comunicação enfrentadas por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem impactar seu desempenho acadêmico. Em casos mais graves, nos quais há ausência de linguagem verbal ou uso de estratégias de comunicação alternativa, esses alunos podem enfrentar dificuldades significativas de compreensão e significação, levando a consequências psicossociais como frustração, comportamento agressivo e ansiedade.

A falta de informação e capacitação adequada por parte de profissionais da saúde e da educação pode prejudicar os processos de inclusão escolar e social dos alunos com TEA. Entretanto, a escola permanece como um espaço fundamental para interações entre os pares, conforme ressaltado por Vygotsky (2010), que enfatiza seu papel no fortalecimento das relações que a caracterizam.

> É na escola que ocorrem vários encontros e relacionamentos, aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno e dessa forma, contribui-se para a constituição de laços de afetividade e socialização. Esses aspectos são essenciais para uma rotina escolar muito importante no caso dos alunos com autismo. A respeito dessa reflexão, alguns estudiosos já desenvolveram estudos que indicam a necessidade dessas relações sociais para o pleno desenvolvimento do ser (VYGOTSKY, 2010).

A abordagem de Vygotsky destaca a interação humana como fundamental para o desenvolvimento do sujeito. De acordo com esse autor, as capacidades psicológicas são formadas por meio da interação com a cultura e com os pares, conforme reforçado por Vygotsky (2010).

> É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau (p.16).

No reconhecimento das necessidades específicas dos alunos, é crucial que a escola esteja comprometida com sua equipe, o que inclui um acolhimento efetivo desses alunos, proporcionando um ambiente seguro e confortável. Silva e Brotherhood (2009) destaca a importância de uma formação especializada para os profissionais, especialmente os professores do ensino fundamental, a fim de promover a inclusão de alunos autistas. Essa formação deve capacitá-los a compreender as características e potencialidades dessas crianças, integrando esse conhecimento ao processo de formação profissional.

É importante ressaltar que a inserção de uma criança com TEA em uma sala de aula regular não implica necessariamente que ele não precise de acompanhamento específico, o que poderia inviabilizar sua permanência. Portanto, compreender as particularidades do aluno com TEA e criar um ambiente acolhedor tanto para ele quanto para sua família são essenciais para garantir a inclusão. Dessa forma, é fundamental proporcionar aos professores capacitações adequadas, visando explorar métodos de ensino que permitam aprendizagens efetivas para esse público. Essas abordagens devem levar em consideração as singularidades dos alunos com TEA, além de uma análise cuidadosa, inclusiva e acolhedora.

2.3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO AMBIENTE FAMILIAR

É inegável que a família desempenha um papel fundamental em todo o processo de aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em virtude do fato de que os membros da família estão presentes na maior parte do tempo, eles têm a oportunidade única de observar de perto os comportamentos, ações, progressos e retrocessos da criança. Reconhecer e compreender as singularidades da criança com diagnóstico de TEA é essencial para que ela se sinta acolhida e compreendida.

Entretanto, quando a família recebe o diagnóstico de TEA para a criança, é comum que se inicie um processo de luto que requer ressignificação, desde a descoberta até a aceitação. Esse processo pode ser doloroso, uma vez que a família frequentemente se encontra em estado de choque. Conforme observado por Pinto et al. (2016), o diagnóstico de autismo desencadeia uma série de questionamentos, angústias e inseguranças que impactam principalmente o aspecto emocional dos familiares.

Nesse contexto, é fundamental que a criança autista receba um apoio significativo da família, especialmente no que diz respeito ao acolhimento e à aceitação do diagnóstico. Em vez de resistir ao diagnóstico e interpretar os comportamentos da criança como meramente impulsivos ou birras típicas da infância, é importante que os pais se esforcem para compreender e aceitar as necessidades específicas de seus filhos autistas.

De acordo com De Moura, Da Silva Conceição e De Oliveira (2023), durante o processo de descoberta do diagnóstico de TEA, é crucial reconhecer que, além do tratamento clínico especializado pelos profissionais qualificados, a afetividade se torna um elemento primordial. Isso permite que as renúncias, dedicação e persistência da

família sejam o ponto central para se adaptar a uma nova realidade imposta pelo TEA, incluindo as mudanças na rotina da criança.

Além da afetividade, é essencial que os familiares busquem conhecimento e apoio profissional para promover a inclusão, especialmente ao considerar tratamentos que demonstraram resultados satisfatórios dentro do âmbito científico. Entre eles, os autores De Moura, Da Silva Conceição e De Oliveira (2023), apresentam três abordagens terapêuticas que podem ser aplicadas no contexto familiar, indo além do ambiente escolar e dos consultórios. Essas abordagens incluem: TEACCH, ABA e PECS, conforme suas características descritas abaixo:

Quadro 1: Tratamentos alternativos para o TEA

Tratamentos:	TEACCH	ABA	PECS
Termo Científico:	*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children.* Tradução: Tratamento e Educação de Crianças autistas.	*Applied Behavior Analysise.* Tradução: análise do comportamento aplicada.	*Picture Exchange Communication System.* Tradução: Sistema de Comunicação de troca de imagens.
Conceito:	É um programa de intervenção terapêutica educacional e clínica, capaz de adaptar ambientes para que a criança compreenda os espaços e situações e assim tenha a possibilidade de interagir com mais facilidade (ROLIN; SOUZA; GASPARINI, 1997).	É uma técnica de intervenção que se concentra no manejo dos comportamentos-alvo da criança, como a imitação, e não necessariamente envolve o uso da fala.	É um sistema de intervenção alternativo de comunicação específica para indivíduos com doenças de desenvolvimento e transtornos de espectro autista. Utilizado em um programa denominado *Delaware Autism Program.*
Objetivo:	Reduzir a eliminação de comportamentos inadequados por meio do uso de estímulos visuais para promover a comunicação.	Analisar os eventos antes e após o comportamento modificado do mesmo.	Identificar o foco no objeto de iniciação e de comunicação.
Técnica:	O sentido visual é explorado com a criança autista com o objetivo de facilitar uma melhor compreensão do mundo ao seu redor e do cotidiano que ela vivencia. A utilização de uma agenda de imagens é empregada para sinalizar a rotina pessoal da criança, incluindo imagens que representam seu ambiente, utilizando fotografias, ícones ou palavras. Essa abordagem auxilia no dia-a-dia da criança autista, facilitando a realização de tarefas simples.	O Treino em Tentativa Discreta (DTT) é desenvolvido para trabalhar comportamentos-alvo. Essas atividades são comumente conhecidas como "Tarefas de Mesinha", pois são realizadas em ambientes controlados, como mesas. O ensino ocorre por meio de uma variedade de dicas, incluindo físicas, visuais, vocais e gestuais, além da apresentação de itens preferidos pela criança.	A estruturação do sistema começa com um parceiro, seja da família ou o terapeuta, por exemplo, mostrando uma figura à criança, que a aceita como um pedido de comunicação. Esse sistema ensina a criança a discriminar entre as figuras e como combiná-las, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que eventualmente possibilitam a formação de sentenças. Nas fases mais avançadas, os indivíduos aprendem a responder a perguntas e a fazer comentários pessoais.

Fonte: autoria própria (2023).

Esses tratamentos alternativos destinados a auxiliar as crianças com TEA também têm um impacto significativo na promoção da inclusão dentro do ambiente familiar. A colaboração ativa da família é essencial para a elaboração de um planejamento conjunto com a escola e os profissionais multidisciplinares, visando atender de forma mais eficaz às suas necessidades e singularidades, assim como, essa parceria contribui para o desenvolvimento físico, social e emocional da criança por meio de estratégias de intervenção adequadas.

Mercado (2022) destaca que as famílias enfrentam numerosos desafios, especialmente devido à dificuldade em obter um diagnóstico precoce do TEA. Isso ocorre porque nem sempre existem evidências claras de sinais específicos que indiquem o transtorno nos primeiros anos de vida da criança. No entanto, é possível estar atento a sutis mudanças nos padrões de desenvolvimento que se desviam do esperado para crianças típicas. Por fim, o autor mencionado reforça a importância de as famílias conhecerem as legislações e os direitos das crianças com TEA. Além disso, destaca a necessidade do acesso ao acompanhamento médico e à medicação gratuita pelo Sistema Único de Saúde (SUS) para melhorar a qualidade de vida,

Dessa forma, compreende-se que a participação da família é um fator indispensável para o desenvolvimento da criança com TEA. A presença familiar é crucial para garantir proteção, acolhimento, afeto e o pleno reconhecimento de seus direitos e cidadania, para além disso, é fundamental assegurar que a criança com esse transtorno não seja alvo de discriminação ou preconceito, uma vez que isso pode afetar não apenas a criança, mas também toda a família.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de explorar a temática da participação da família e da escola no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem possibilita a busca por soluções que contribuam para a transformação da realidade vivenciada, tanto no âmbito do conhecimento quanto no histórico-social, como mencionado por Ana e Lemos (2018).

Para conferir caráter científico a esta pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica abordando assuntos similares ao proposto. Neste momento situa o trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para a pesquisa, é possível "afunilar" a discussão, conforme destacado por Santos (2006).

Para Boccato (2006, p.266) a pesquisa bibliográfica é definida como:

> Busca pela resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Para isso, foram utilizados livros, artigos publicados em revistas científicas e plataformas de domínio público, assim como repositórios de Teses e Dissertações de

Universidades Públicas e/ou Privadas, incluindo o Banco de Teses e Dissertações (BDTD), para embasar as discussões.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os capítulos desta pesquisa abordam a relevância tanto do ambiente educacional quanto do familiar na promoção do desenvolvimento da criança com TEA. No entanto, é importante ressaltar que esses dois ambientes não podem ser abordados de forma separada, pois devem atuar em parceria. Tanto a família quanto a escola exercem uma influência ativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno, e é fundamental que ambas estejam abertas para essa colaboração.

Elas representam papeis sociais distintos, porém inseparáveis, compartilhando do mesmo objetivo de proporcionar uma melhor qualidade de vida para a criança com TEA. Portanto, é essencial que haja uma compreensão mútua e uma colaboração efetiva entre a família e a escola para garantir o desenvolvimento pleno e o bem-estar da criança. Serra (2004) a partir dos estudos de Peters (1998) destaca que a participação da família no processo inclusivo é crucial para fornecer aos educadores informações relevantes sobre as rotinas e a forma de comunicação que devem ser estabelecidas nas relações entre professor e aluno. Além disso, essa participação contribui para que os educadores possam aprimorar sua prática pedagógica de maneira mais eficaz.

Do mesmo modo que a escola pode contribuir através dar orientações aos familiares sobre como podem apoiar o desenvolvimento educacional de seus filhos em casa, a considerar que algumas estratégias adotadas em sala de aula podem ser continuadas em casa, entretanto, é necessário um processo de aconselhamento e acompanhamento aos pais para ser efetivado o aprendizado das crianças.

É fundamental que a família não se sinta isolada nesse contexto. Para isso, a escola deve oferecer o Atendimento Educacional Especializado sempre que necessário, como uma forma de complementar e enriquecer a formação holística da criança. Além disso, é importante incluir esses alunos em salas de ensino regular, permitindo sua interação social com outras crianças. Essa abordagem integrada contribui para o desenvolvimento global e a inclusão efetiva dos alunos com necessidades especiais.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, o AEE tem como função: "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas"(p. 2). Além disso, o professor tem o papel de "promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros" (p. 4), estabelecendo assim uma aproximação entre família e escola.

Cabe mencionar acerca do Plano Educacional Individual (PEI) que é uma ferramenta de grande importância para construir e definir um atendimento personalizado de acordo com as particularidades de cada aluno. Nesse sentido, as avaliações realizadas devem ser elaboradas por profissionais especializados que irão verificar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, conforme mencionado nas Diretrizes anteriormente. Este instrumento possibilita que os alunos realizem atividades adaptadas à sua realidade, promovendo resultados

satisfatórios, além disso, contribui para a atuação dos professores regentes, professores de apoio e professores mediadores.

Por fim, De Carvalho et al. (2021) destacam que a escola e a família são os principais contextos de formação para a criança com TEA, tornando-os interligados mesmo diante dos diversos desafios que esse contexto apresenta. É crucial ter em mente que essa ação conjunta só será possível se os limites entre o lar e a escola forem ampliados, de modo que não haja uma educação secundária, mas sim um reconhecimento de suas participações e influências para além dos espaços da sala de aula. Portanto, é imprescindível capacitar toda a equipe escolar para que, com o envolvimento de todos os indivíduos que fazem parte da vida da criança - incluindo família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar - às potencialidades e necessidades da criança com TEA possam ser atendidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo apresentado, é possível concluir que a promoção da inclusão, especialmente no caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfrenta diversos desafios que remontam desde o contexto histórico de exclusão até os dias atuais. No entanto, houve um ressignificado e um reconhecimento dos direitos dessas pessoas, assegurados em legislações específicas, que tratam de forma singular e valorizam suas necessidades, buscando agir sobre elas de maneira efetiva.

Embora essa realidade nem sempre tenha sido assim, observa-se um avanço significativo nesse sentido. O que antes era considerado "anormal" agora é reconhecido como parte integrante da sociedade, com direitos sociais igualmente garantidos pela Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, que estabelece direitos como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, entre outros.

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição social, desempenha um papel fundamental para garantir que a educação seja efetivada para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais. Para isso, é essencial proporcionar a esse público o Atendimento Educacional Especializado, contar com professores devidamente capacitados para atendê-los, disponibilizar recursos pedagógicos que atendam às suas necessidades específicas, garantir acessibilidade em todos os aspectos do ambiente escolar e promover atividades que fortaleçam a relação entre escola, família, estado e comunidade em um regime de colaboração. Assim como, a participação da família é inquestionável para efetivar a inclusão das crianças com TEA.

Em resumo, este estudo não se limita, mas sim sugere que novas pesquisas sejam conduzidas para aprofundar a compreensão da importância da relação entre escola e família como elementos fundamentais para a efetivação da inclusão, a considerar que a maior parte do tempo das crianças é dedicada a essas duas instituições sociais, além de reconhecer o papel essencial que desempenham no processo de inclusão. No entanto, não se pode ignorar a responsabilidade da comunidade em geral no combate a qualquer forma de discriminação e preconceito contra essas crianças. Para isso, é necessário um esforço conjunto de todos os setores da sociedade para garantir que as crianças com TEA sejam plenamente incluídas e respeitadas em todos os aspectos da vida.

REFERÊNCIAS

[1] ANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, Glen Cézar. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, 2018.

[2] **BRASIL**. Constituição Federal 1988. Brasília: Senado, 1988. Artigo 208

[3] **BRASIL**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

[4] **BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

[5] **BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

[6] BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

[7] CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. 21.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

[8] DE MOURA, Liliane Clemente; DA SILVA CONCEIÇÃO, Maria Luiza; DE OLIVEIRA, Paula Rebello Magalhães. A importância da família e da escola no processo de aprendizagem no TEA na infância. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 4, p. 9287-9304, 2023.

[9] DE CARVALHO, Aline dos Santos Moreira et al. TEA, família e escola-O trabalho em conjunto, relação de empatia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e136101522820-e136101522820, 2021.

[10] GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.16, n. 3, p.375-396, set./dez. 2010.

[11] KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** Nervous Child, v. 2, p. 170-250, 1943. Disponível em: https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf Acesso: 15 de setembro 2023.

[12] MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas. Unicamp**, v. 25, 2002.

[13] MERCADO, Waldileia Iriarte. TEA–Diagnóstico precoce com reflexos na qualidade de vida da criança e da família. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, p. e544111537482-e544111537482, 2022.

[14] OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves; TOMAZ, Edileuza Braz; SILVA, Robson José de Moura. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 3, p. 26, 2021.

[15] PINTO, Rayssa Naftaly Muniz et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, p. e61572, 2016.

[16] SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. **Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II.** Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

[17] SERRA, Dayse Carla Genero. A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. **Programa de pós-graduação em Educação. Centro de Ciências e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 2004.

[18] SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. Autismo e inclusão: da teoria à prática. In: **V ECPP**, Maringá, out. 2009. Disponível em: . Acesso em: 03 out. 2023.

[19] VIANA, Ana Clara Vieira et al. Autismo: uma revisão integrativa. **Saúde Dinâmica**, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020.

[20] VYGOTSKY, Lev Simionovich. **Coleção educadores** – MEC. Massagana. 2010.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson